

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Katedra Psychologie



Diplomová práce

Kateřina Kejřová

Výskyt dyslexie u osob ve výkonu trestu v ČR

Occurrence of Dyslexia among Czech Prison Inmates

Vedoucí práce: PhDr. Mgr. Lenka Morávková Krejčová, Ph.D.

Praha 2013

Ráda bych poděkovala PhDr. Lence Morávkové Krejčové, Ph.D., za odborné vedení mé práce. Její doporučení a cenné rady byly velkým zdrojem inspirace pro tuto práci. Dále bych chtěla poděkovat celé věznici Horní Slavkov, zejména panu řediteli plukovníkovi Mgr. Milanu Dočekalovi a psychologce PhDr. Ireně Vykoupilové, za umožnění výzkumu v jejich zařízení. V neposlední řadě bych ráda poděkovala své rodině, která mě na studiích vždy podporovala a stimulovala k plnému využití mých schopností.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu. Práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 29. července 2013

.....
Kateřina Kejřová

Abstrakt:

Studie se zabývá výskytem dyslexie u osob ve výkonu trestu odnětí svobody v České republice. V jejím rámci je zmapována i situace čtenářských a písemných dovedností v této populaci. Na základě výsledků mnohých zahraničních výzkumů, poukazujících na určitou souvislost mezi dyslexií a kriminalitou, které tato tvrzení potvrzují zjištěním vyššího výskytu diagnózy dyslexie u odsouzených, byl uskutečněn výzkum i v českém vězeňském prostředí (konkrétně ve věznici Horní Slavkov). Výzkumný vzorek čítal 113 respondentů v prvním kole sběru dat, ve věkovém rozpětí 22 – 65 let, kteří splňovali podmínky českého občanství, české národnosti a českého mateřského jazyka. Do druhého kola sběru dat postoupilo 62 respondentů, u kterých byl zkoumán možný výskyt dyslexie. Data byla snímána pomocí baterie složené z Ravenových standardních progresivních matic, anamnestického dotazníku, rozhovoru, z diagnostické baterie zaměřené na problematiku specifických poruch učení u adolescentů a dospělých a testu rychlého jmenování. Výsledky výzkumu signifikantně prokázaly několikanásobně vyšší výskyt dyslexie než v běžné populaci, tj. 34 % jedinců s dyslexií ve výzkumném vzorku. Výsledky výskytu dyslexie u odsouzených jsou srovnatelné s výsledky ze zahraničních studií. Mimo to až 84 % respondentů uvedlo spontánně v rozhovoru určité dyslektické obtíže. Čtenářské a písemné dovednosti jsou u odsouzených srovnatelné s běžnou populací a inteligence je ve srovnání s normami lehce zvýšená. Výzkumný předpoklad o specifických trestných činech spáchaných osobami s dyslexií nebyl prokázán.

Klíčová slova:

české vězeňství, dyslexie, forenzní psychologie, gramotnost, odsouzení, psychosociální aspekty dyslexie

Abstract:

The study focused on the occurrence of dyslexia among the convicted in the Czech Republic. On the ground of plentiful research results from various countries that refer to a connection between dyslexia and criminality, a research was conducted in Czech penitentiary environment (specifically the Horní Slavkov prison). The research sample comprised of 113 respondents aged 22 - 65 in the first round of data collection. All respondents met the research criteria: Czech citizenship, Czech nationality and Czech as a mother tongue. The data were collected via the Raven's standard progressive matrixes, personal questionnaire, interview, assessment battery including tests on specific learning disabilities among adolescents and adults and a rapid naming test. The research results have proven a several times higher occurrence of dyslexia among the sample population than in common population, which is 34 % dyslexic individuals in the sample. The research results are comparable to research results from abroad. On top of that, up to 84 % of the respondents spontaneously demonstrated dyslexic difficulties during the interview. Reading and writing skills in the sample are comparable to those in common population and intelligence is slightly higher than standard. The research hypothesis that there is a connection between specific criminal offences and dyslexia was not proven.

Keywords:

the convicted, Czech prisons, dyslexia, forensic psychology, literacy, psychosocial aspects of dyslexia

Obsah

Úvod	9
Teoretická část.....	11
1 Teoretická východiska a základní informace o dyslexii	11
1.1 Vymezení dyslexie.....	11
1.2 Výskyt dyslexie v populaci	14
1.3 Kauzální model dyslexie dle U. Frith	16
1.4 Symptomy dyslexie.....	21
2 Sociální aspekty dyslexie	27
2.1 Rodina	28
2.2 Školní prostředí	31
2.3 Stresové a resilienční činitele	32
3 Kriminalita a dyslexie.....	41
3.1 Souvislost dyslexie a trestné činnosti	42
3.2 Výskyt dyslexie u osob ve výkonu trestu v zahraničí	44
3.3 Sociální faktory trestné činnosti	46
3.4 Souvislost gramotnosti s trestnou činností.....	48
3.5 Charakteristiky odsouzených v České republice	50
Empirická část.....	56
4 Výzkumný projekt.....	56
5 Předmět a cíl výzkumu	58
6 Výzkumné předpoklady a hypotézy.....	59
7 Metodologie výzkumu.....	60
7.1 Použité metody.....	60
7.2 Kritéria pro zařazení respondentů do výzkumu	72
7.3 Pilotní studie	73
7.4 Výzkumný soubor	78

7.5	Průběh výzkumu	87
8	Výsledky výzkumu	91
8.1	U osob ve výkonu trestu se bude objevovat dyslexie ve větší míře než u široké populace	91
8.2	Některé dovednosti (zejména psaní a čtení) budou u osob ve výkonu trestu, které nevykazují dyslektické obtíže, oslabeny	93
8.3	Jedinci s dyslexií nepáchají s vyšší pravděpodobností trestné činy proti životu, zdraví a lidské důstojnosti v sexuální oblasti	95
8.4	Dokreslující kazuistiky	97
9	Diskuse	104
	Závěr	110
	Seznam použité literatury	112
	Přílohy	122
	Příloha 1 - Informovaný souhlas	122
	Příloha 2 – Anamnestický dotazník	123
	Příloha 3 – Fotografie souboru všech portfolioů respondentů	127
	Příloha 4 – Dokreslující tabulky a data	128

Seznam použitých zkratk

ADHD	- Attention Deficit Hyperactivity Disorder (porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou)
APM	- Ravenovy progresivní matice - pro pokročilé
BOMAT	- Bochumský maticový test (advanced)
CTOPP	- Comprehensive test of phonological processing
IQ	- Inteligenční kvocient
MKN-10	- Desátá revize Mezinárodní klasifikace nemocí
MŠMT	- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
SOU	- Střední odborné učiliště
SPM	- Ravenovy standardní progresivní matice
SPO	- Specializované oddělení odsouzených s poruchami osobnosti
SPU	- Specifické poruchy učení
SŠ	- Střední škola
TC1	- Trestné činy proti životu, zdraví a lidské důstojnosti v sexuální oblasti
TC2	- Trestné činy proti majetku a svobodě
TC3	- Trestné činy obecně nebezpečné
TC4	- Trestné činy proti pořádku ve věcech veřejných
TCI-r	- Cloningerův dotazník charakteru a temperamentu
TČ	- Trestná činnost
VMT	- Vídeňský maticový test
VT	- Výkon trestu (v práci je míněno odnětí svobody)
ZŠ	- Základní škola
ZŠP	- Základní škola praktická

Zaměnitelné výrazy

Dyslexie = porucha čtení

Jedinec s dyslexií = dyslektik = jedinec vykazující dyslektické obtíže

Ze stylistických důvodů jsou v textu použity slovní obraty jedinec s dyslexií, jedinec se specifickou poruchou učení a dyslektik. Pro tuto práci jsou všechny tyto obraty významově zaměnitelné a nijak se od sebe neliší.

„Dyslektik je člověk,...

který snáze myslí, než čte.

který může žít bohatý a plodný život, i když špatně čte.

který má někdy větší problémy s okolím, než s vlastním čtením.

jehož obsah někdy značně převyšuje jeho formu.“

(Rýdlová, 2010, str. 28)

Úvod

Diplomová práce zkoumá výskyt dyslexie u osob ve výkonu trestu v ČR. Tento projekt je se svým tématem na rozmezí forenzní, pedagogické a klinické psychologické problematiky a svou povahou je v rámci prostředí České republiky ojedinělý.

Relevance této problematiky je zjevná na základě výsledků mnohých zahraničních výzkumů (Wallis, 1998; Moody & kol., 2000; Kirk & Reid, 2001; Lindgren, Jensen, Dalteg, Meurling, Ingvar & Levander, 2002; Samuelsson, Herkner & Lundberg, 2003; Talbot & Riley, 2007; Macdonald, 2010; Macdonald, 2012). Ty poukazují na určitou souvislost mezi dyslexií a kriminalitou. Uvedené studie naznačují, že diagnóza dyslexie vede k předčasnému odchodu ze vzdělávacího systému (Boder, 1976; Badian, 1992; Kirk & Reid, 2001; Humphrey & Mullins, 2002), k rozvoji psychosociálních obtíží, dokonce až k sociální exkluzi. V českém prostředí doposud nebyl proveden výzkum, který by sledoval, zda podobná situace nastává také zde.

Teoretická část práce je rozdělena na čtyři hlavní oddíly. První se zabývá teoretickými východisky a uvádí základní informace o dyslexii. Zejména prozkoumává její výskyt v populaci a její symptomy. Je uveden i kauzální model dyslexie. Další kapitola se zaměřuje na sociální aspekty dyslexie, jak v sociálním kontextu rodiny a školního prostředí, tak i ve srovnání stresových a resilienčních činitelů. Třetí kapitola se věnuje přímo otázce souvislosti kriminality a dyslexie, jakož i výskytu dyslexie u osob ve výkonu trestu v zahraničí, sociální exkluzi a celkové souvislosti gramotnosti a trestné

činnosti. Závěrečnou podkapitolou teoretické části je i charakteristika odsouzených osob ve výkonu trestu odnětí svobody, což není prozatím dostatečně probádaná oblast.

Cílem výzkumné části diplomové práce je zmapovat za využití dostupných diagnostických metod populaci odsouzených v zařízení pro výkon trestu odnětí svobody Horní Slavkov a porovnat, zda struktura sledovaných parametrů odpovídá normě v běžné populaci, nebo naznačuje-li určité odlišnosti. Vzhledem k tomu, že věznice Horní Slavkov není nijak specializovaná a vyskytují se v ní odsouzení s různou závažností trestných činů, bude možno výsledky tohoto výzkumu s určitou opatrností zobecnit na stav v České republice.

Vycházím z teorií, které popisují, že jedinci s SPU mají specifické problémy ve vztahu k okolí, školnímu prostředí a sobě samému. Právě školní neúspěšnost jako důsledek specifických poruch učení je významným kriminogenním činitelem (Dickman, 1996; Moody & kol., 2000; Matějček, Vágnerová & kol., 2006; Macdonald, 2009; Macdonald, 2010; Macdonald, 2012).

Věřím, že tato diplomová práce přispěje k rozšíření informovanosti odborné veřejnosti o možné souvislosti dyslexie a trestné činnosti. Jejím hlavním záměrem je zdůraznit nutnost prevence. V neposlední řadě je mým cílem zaměřit pozornost na potřebu vhodné intervence u odsouzených se specifickými vzdělávacími potřebami, kteří by tak získali po ukončení trestu lepší podmínky na trhu práce. Také díky tomuto postupu by mohl poklesnout procentuální podíl recidivního chování.

Teoretická část

1 Teoretická východiska a základní informace o dyslexii

Dyslexie se vyznačuje velice širokým souborem specifických projevů. Mohou se objevit s různou intenzitou v různých oblastech. Tato kapitola se zabývá vymezením pojmu dyslexie, jejím výskytem v populaci a jejími projevy. Definice dyslexie je mnoho a můžeme si je najít ve většině odborných publikací či ve slovnících. Vybrala jsem pro tuto práci jen ty, které zapadají do celkového pojetí tématu.

1.1 Vymezení dyslexie

Dyslexie patří do velkého okruhu specifických poruch učení, které mohou neočekávaně postihnout dítě s průměrnou či nadprůměrnou inteligencí. Tento stav je charakterizován významným opožděním v jedné či více oblastech učení (Matějček, 1995; Zelinková, 2003; Reid, 2009; Jošt, 2011). Nejvíce jsou postiženy fonologické, vizuální, auditivní a motorické funkce (Reid, 2009).

Původ poruchy spatřujeme v neurobiologické oblasti, zejména ve změnách struktury některých částí mozku (Pennington, 2009). Z neurobiologického hlediska mohou být obtíže způsobeny odchylkami fungování čelní mozkové kůry, tyto poruchy jsou pro dyslektiky typické. Odchylky ve fungování a struktuře čelní mozkové kůry mohou způsobit narušení exekutivních funkcí. Kulišťák (2003) popisuje exekutivní funkce z neuropsychologického hlediska jako funkce, které zajišťují ideální souhru všech systémů mozku. Jsou zastoupeny v normálním fungování jedince, zejména v plánování a přijetí rozhodnutí o určitém způsobu řešení problému (Matějček, Vágnerová & kol., 2006). Exekutivní funkce zajišťují efektivní organizaci a přesné stanovení realistických cílů v činnosti. Konkrétně se jedná o provedení jakéhokoliv úkolu, včetně zahájení činnosti, monitorování prováděného úkolu, včetně průběžného vyhodnocování pokroků a efektivity a následné ukončení. Neméně důležitou komponentou je udržení pozornosti v činnostech. Z daných funkcí bývá u jedinců narušena zejména pracovní paměť, serialita v činnostech, flexibilita řešení problémů a nastavení si dílčích cílů v úkolech (Reiter, Tucha & Lange,

2005). Dále odborníci uvádějí (Brosnan & kol., 2002), že děti i dospělí s dyslexií mají snížené exekutivní funkce zejména v oblastech komplexního zpracování všech informací relevantních pro řešení problému nezávisle na okolním kontextu (právě ona schopnost vyloučení distraktorů z pozornosti byla u dyslektiků podle výzkumů značně snížena).

Frith (1999) vnímá dyslexii jako vývojově-neurologickou poruchu, která má biologický původ, jež však následně koexistuje a ovlivňuje se s kognitivní a behaviorální úrovní. Tato porucha je odhalitelná především specifickými behaviorálními charakteristikami, které přesahují penzum běžných problémů s psanou podobou jazyka.

Nejvíce je dyslexie řešena ve vztahu ke školnímu prostředí, kde se projevuje obtížemi hlavně v aktivním i pasivním používání psaného jazyka. Tyto obtíže jsou: nepřesné a neplynulé rozpoznávání slov, nedostatky v hláskování a snížené rozlišovací schopnosti v rámci sluchové a zrakové diferenciacce (Matějček, 1995). Zdroj těchto obtíží spatřujeme v deficitu fonologické komponenty jazyka, který není očekáván u jedince s ohledem na kognitivní úroveň a úroveň výukových možností. Sekundárními následky dyslexie jsou problémy v chápání čteného textu, které souvisejí s omezenou zkušeností se čtením. Toto vše může bránit dalšímu jazykovému a vzdělávacímu rozvoji (Dickman, 2003). Ve školním prostředí se obtíže spojené s dyslexií neobjevují pouze v rámci jazykových předmětů, ale prostupují celou šíří vzdělávacího procesu. Jedno z tradičních vymezení dyslexie v českém prostředí ji popisuje i jako specifickou řečovou poruchu, která se vyznačuje potížemi při dekodování slov, které často vede k špatnému fonologickému zpracování (Matějček, 1995).

V Mezinárodní klasifikaci nemocí, 10. revizi, je dyslexie zahrnuta do kategorie nemocí s kódem F 81 – „Specifické vývojové poruchy školních dovedností“. Tento kód zahrnuje poruchy, jež se projeví v časně fázi vývoje a při nichž je narušen normální způsob získávání dovedností. *„Postižení není prostým následkem nedostatku příležitosti k učení ani pouhým následkem mentální retardace a ani není způsobeno žádným získaným poraněním či onemocněním mozku“* (WHO, 1992, str. 245). Dyslexie je včleněna do podskupiny s kódem F 81.0. – „Specifická porucha čtení“. Dyslexie je výraznou

poruchou ve schopnosti čtení a jejího vývoje, jež není způsobena mentálním věkem, problémy se zrakem nebo nedostatečnou výukou. Může být postiženo chápání čteného textu, jeho průběžné vnímání v souvislostech, znalost hlasitého čtení a poté problematické odpovídání na otázky týkající se čteného textu. Zmíněná porucha čtení je často spojená i s obtížemi při psaní, které mohou přetrvávat i přesto, že je dosaženo pokroku ve čtení. Specifické vývojové poruchy čtení jsou často předcházeny poruchami vývoje řeči nebo jazyka. V období povinné školní docházky jsou často k těmto poruchám přidruženy poruchy chování a emocí (WHO, 1992).

Dyslexie není porucha, která se objevuje a projevuje pouze ve školním prostředí. Tato porucha prostupuje celým životem jedince. I v dospělosti můžeme pozorovat odlišnosti v projevech chování související s dyslexií, které si jedinci buď uvědomují a kompenzují je, smířili se s nimi, či nesmířili. Tyto odlišnosti jim způsobují velké problémy nejenom ve čtení a psaní, ale i v oblastech, které se objevují v souvislosti se vzniklými obtížemi - např. snížené sebehodnocení a sebepojetí (Wolf, Schreiber & Wasserstein, 2008).

Zelinková a Čedík (2013, s. 20) uvádějí, jak popisují vysokoškolští jedinci s dyslexií své obtíže: *„Čtu pomaleji, než by bylo běžné v mém věku a při mých rozumových schopnostech. Mám-li porozumět všemu, co čtu, mám-li si pamatovat údaje, potřebuji si text přečíst několikrát. Špatně se orientuji na stránce, když chci najít nějaký údaj. Protože čtu pomaleji, raději domýšlím, co je psáno. Vůbec nejhorší je čtení textů v cizím jazyce.“*

Gramotnost je v současnosti vysoce oceňována a potřebná, z tohoto důvodu deficit v oblasti čtení či psaní přináší nepříznivé kognitivní a sociální důsledky (Matějček, Vágnerová & kol., 2006).

Pro tuto práci je pokládáno za klíčové vymezení dyslexie podle Mezinárodní dyslektické asociace z roku 2002:

„Dyslexie je charakterizována obtížemi v přesném anebo plynulém rozpoznávání slov, špatným hláskováním a zhoršenou rozlišovací schopností. Tyto obtíže jsou většinou důsledkem deficitu fonologické komponenty jazyka, které nejsou často očekávané ve vztahu k dalším kognitivním schopnostem a nejsou závislé na efektivitě výuky. Sekundární důsledky mohou zahrnovat

problémy ve schopnosti čtení a sníženou čtenářskou zkušenost. Přitom čtenářská zkušenost vede k rozšiřování slovní zásoby a obecného povědomí.“ (The International Dyslexia Association, 2002).¹

1.2 Výskyt dyslexie v populaci

Z předchozí kapitoly je patrné, že poruchy čtení mohou mít různou intenzitu a mohou se u jedinců projevovat širokou škálou obtíží. Poruchy čtení mohou být relativně lehké, těžší až velmi těžké. *„Možno předpokládat, že výskyt těžkých poruch bude celkově konstantní, neboť mozková poškození či mozkové dysfunkce, na kterých jsou závislé, se nebudou pravděpodobně příliš lišit v různých kulturách a za různých socioekonomických podmínek“* (Matějček, 1995, str. 138). Oproti tomu výskyt lehčích poruch je více závislý na vnějších podmínkách, které jedince obklopují a formují. Právě díky tomuto faktu můžeme nalézt mnoho různých studií výskytu dyslexie jak v dětské populaci, tak u dospělých, které jsou velice závislé na zemi původu a specifických jazyka (Kline & Lee, 1972; Paulesu & kol., 2001; Miles, 2004).

Epidemiologické studie výskytu dyslexie v populaci jsou velice obtížné. Bylo by zapotřebí provést důkladný celoplošný screening populace s detailním vyšetřením jedinců s obtížemi dyslektického spektra. Epidemiologické studie obvykle pracují s početnými vzorky, které jsou v této oblasti skoro nezjistitelné. Data pro statistický odhad výskytu dyslexie v populaci se často získávají ze sekundárních zdrojů, jimiž jsou v našich podmínkách pedagogicko-psychologické poradny či ekvivalentní poradenská zařízení v zahraničí a odborná pracoviště pro práci s dospělými.

Četnost výskytu specifických poruch v České republice není snadné vyjádřit. Nejčastěji uváděná čísla výskytu dyslexie v ČR ve studiích zpravidla nepřesahují 5 % populace (Zelinková, 2003). V normálních školách v ČR trpí vážnými nedostatky ve čtení 1 – 2 % dětí, jež vyžadují zvláštní pozornost

¹ Citace je překlad anglické definice, proto přikládám v této poznámce její původní znění: *„It is characterized by difficulties with accurate and/or fluent word recognition and by poor spelling and decoding abilities. These difficulties typically result from a deficit in the phonological component of language that is often unexpected in relation to other cognitive abilities and the provision of effective classroom instruction. Secondary consequences may include problems in reading comprehension and reduced reading experience that can impede growth of vocabulary and background knowledge.“*

(Matějček, Vágnerová & kol., 2006). V novějších studiích se odhaduje přibližně 5 - 10 % jedinců v běžné populaci (Zelinková & Čedík, 2013). Možný výskyt se v čase proměňuje a zvyšuje. To může být zapříčiněno mnoha faktory – zejména skutečným nárůstem v populaci, zvýšenou citlivostí učitelů, rodičů i odborné veřejnosti vůči těmto obtížím nebo dokonalejšími diagnostickými nástroji.

Podle Statistické ročenky Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy zjistíme, že v roce 2010 navštěvovalo základní školu celkově 28 370 dětí s poruchami učení. Když spočítáme procentuální podíl těchto dětí, tak zjistíme, že u 3,6 % ze všech žáků základních škol byla diagnostikovaná porucha učení (MŠMT, 2013). Do těchto dat jsou zahrnuti ovšem pouze ti, kteří byli oficiálně integrováni v rámci své školní docházky, a proto se mohou vykazovat do statistik. K nim je třeba připočítat žáky, kteří mají méně výrazné obtíže nebo jsou jejich obtíže pokládány za kompenzované, takže se do statistik nedostanou. Procentuální výskyt dyslexie je tedy vyšší, než ukazuje ročenka.

V moderních výzkumech ze zahraničí se procenta výskytu dyslexie v populaci pohybují od 5 % do 10 %. U anglických studií odhad prevalence poruch čtení nepřesahuje 15 % (Dickman, 2003; Ried & Fawcett, 2008; Macdonald, 2009). V Německu se uvádí, že výskyt dyslektických rysů u dětí je 4 – 8 % z celé populace (Grosche, 2012).

Dyslexie je celoživotní záležitostí. Nemnoho studií jednoznačně určuje, v jaké formě a u kolika procent z těchto dětí přetrvávají vážné projevy dyslexie až do dospělosti. Mnozí autoři se domnívají, že popsání jednoznačných symptomů u dospělých jedinců je obtížné, podobně jako zmapovat v tomto období výskyt dyslexie (Philipp, 2011; Matějček, Vágnerová & kol., 2006; Selikowitz, 2000). Avšak genetické studie upozorňují na dyslexii z dlouhodobého hlediska. Kalkulují s 5 % výskytu dyslexie u dětí, a to nezávisle na používaném jazyku. U těchto dětí zaznamenáváme trvalé projevy v dospělosti u 40 – 50 % jedinců (Schulte-Körne, Ziegler & kol., 2007).

Další nezanedbatelnou obtíží kvantifikace výskytu dyslexie je fakt velice obtížného zkoumání čtecích dovedností v rámci vzorku celé populace. Ve výzkumných vzorcích se velice špatně zabrání výskytu pomalých či nedostačivých čtenářů (pozn. převzato z angličtiny - poor readers). Obdobnou

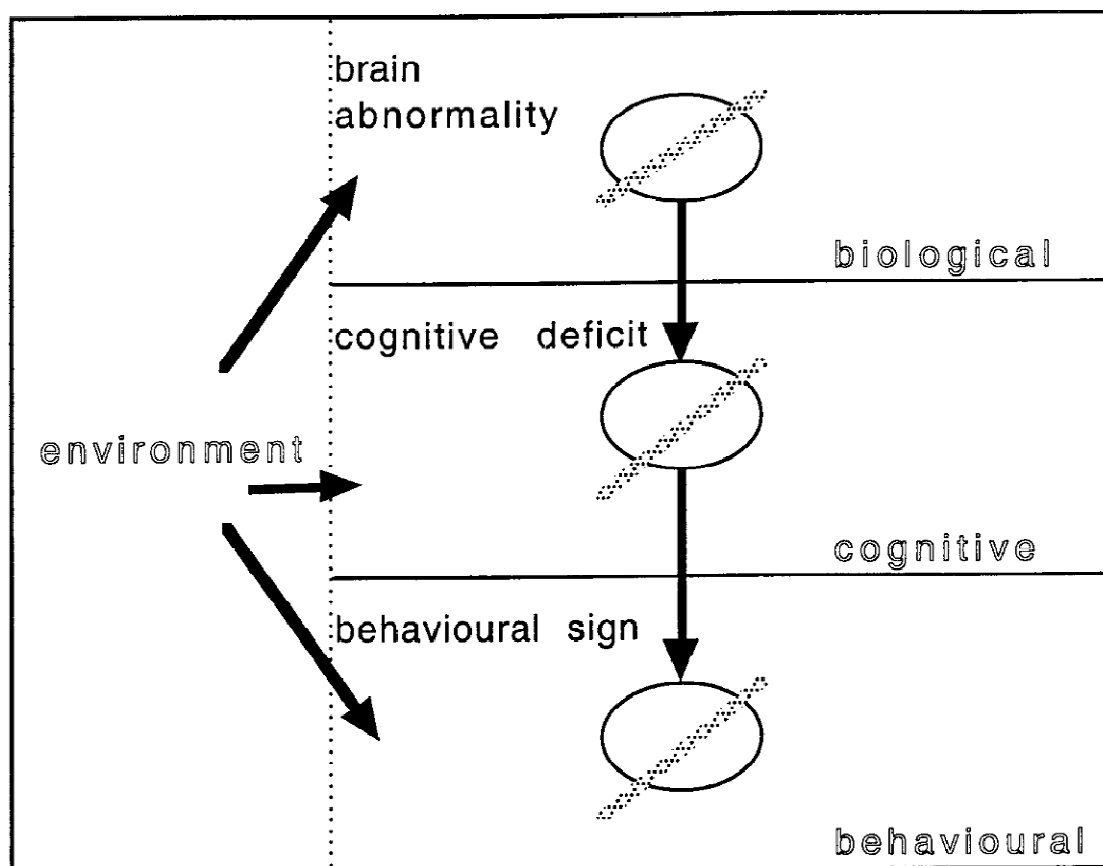
situaci nacházíme i u vzdělanostně zanedbaných jedinců, kteří mohou být velice inteligentní, ale nedostali podmínky pro naplnění svého potenciálu k plnému rozvoji svých schopností a dovedností (Grosche, 2012). Nemalou skupinou jsou také jedinci, kteří tyto schopnosti v každodenních aktivitách nestimulují a nepoužívají je.

1.3 Kauzální model dyslexie dle U. Frith

Projevy dyslexie jsou velice různorodé a u jedince vystupují jako široká paleta symptomů. Zmiňované symptomy jsou svou povahou propojeny s příčinami dyslexie, jež však nemusí ještě znamenat jasný typický obraz projevů. Právě projevy dyslexie jsou velice individuální a závislé na vnitřních faktorech jedince. Mezi tyto faktory můžeme zařadit neurofyzilogickou kapacitu jedince, vyspělost jeho kognitivních funkcí, ale zároveň i povahové dispozice a schopnost psychosociální adaptace (Raskind & kol., 1999). V neposlední řadě jsou tu vnější faktory, které mohou jedince silně ovlivnit.

Frith (1999) vytvořila kauzální model dyslexie, v němž propojuje biologickou, kognitivní a behaviorální úroveň, které jsou vysoce ovlivnitelné kulturními faktory (viz obr. 1). Biologická úroveň je způsobená zejména genetickými faktory, které se projevují ve specifických odchylkách fungování mozku. V kognitivní úrovni můžeme spatřovat určité deficity, které jsou obsaženy zejména ve fonologickém zpracovávání a rychlém jmenování. Behaviorální úroveň obsahuje všechny projevy dyslexie, které můžeme pozorovat v chování jedince. Zejména problematické je čtení, psaní, plánování, orientace apod. Ani z jedné úrovně u jedince nelze odhadnout, jak jsou na tom ty zbylé. A pokud probádáme všechny tři úrovně a zjistíme u několika jedinců, že deficity mají obdobný charakter, nemusí to znamenat, že všichni mají stejné obtíže v každodenním životě. Tedy teprve vzájemná interakce má vliv na individuální projevy obtíží dyslexie.

Obr. 1 – Kausální model dyslexie (Frith, 1999, str. 196)



1.3.1 Biologická úroveň

Biologická úroveň se zkoumá již od počátku života, a to zejména z hlediska genetické zátěže a jejího vlivu na propuknutí dyslektických obtíží.

Schulte-Körne s kolektivem (2007) popsali výskyt komplexních genů, které ovlivňují dyslexii. Dále popsali souvislost výskytu různých sociálních a psychologických poruch s výskytem těchto komplexních genů. Existuje široké spektrum fenotypů, které jsou důsledkem působení komplexních genů; různé druhy fenotypů můžeme rozdělit do složek fonologického dekodování, fonemického povědomí, ortografického zpracování, krátkodobé paměti, rychlého pojmenování i základních matematických schopností (Schulte-Körne, Ziegler & kol., 2007).

Snowling (2000) ukazuje, že chromozom 6 může být onen gen, přenášející z rodičů dyslektické obtíže na jejich děti. Dodává, že rodiče s dětmi nesdílí pouze geny, ale i stejné rodinné zázemí. Proto bychom měli mít na zřeteli při zkoumání fenotypu, že fenotyp je výsledek působení vnějšího

prostředí na genetickou výbavu. Z neurobiologického hlediska jsou pro dyslektiky typické odchylky ve fungování čelní mozkové kůry. Tyto abnormality zapříčiňují narušení exekutivních funkcí, které se v každodenním životě projeví hlavně při plánování a přijetí rozhodnutí o určitém způsobu řešení problému (Matějček, Vágnerová & kol., 2006).

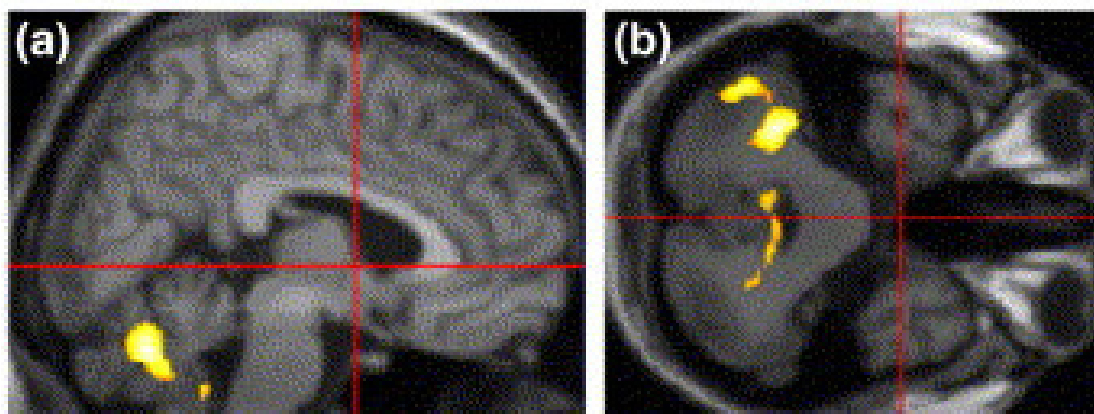
Chceme-li najít umístění a rozsah funkčního narušení nervových systémů, který je základem dyslexie, musíme se podívat (Kulišťák, 2003) do studií, které využívají pro svůj sběr dat medicínské přístroje (zejména funkční magnetickou rezonanci, počítačovou tomografii, elektromyografii, pozitronovou emisní tomografii, či jednofotonovou emisní počítačovou tomografii). Většina těchto studií porovnává mozkovou aktivaci při určité činnosti u dyslektické a nedyslektické skupiny respondentů. Jeden z takových výzkumů se zaměřil na sledování aktivity mozku při plnění úkolů, kde se stupňovaly nároky na fonologické schopnosti jedinců (Shaywitz & kol., 1998). Výsledky obou skupin respondentů se výrazně lišily. Dyslektičtí jedinci vykazují při těchto úkolech sníženou činnost posteriovní oblasti – konkrétně angulárního gyru a striatálního kortexu. Naopak zvýšenou činnost při experimentální činnosti vykazují v anteriorních oblastech, zejména v inferiorním frontálním gyru.

Dle metaanalýzy Richlana a jeho kolegů (2009) byly zjištěny největší funkční změny na neurobiologické úrovni u dyslektiků ve snížené aktivaci parietálních, vyšších, středních a nižších temporálních a ve fusiformních oblastech. Dále abnormality v levé frontální oblasti, kde je nejvýznamnější snížená aktivace v inferiorním gyru a zároveň zvýšená aktivace v primárním motorickém kortexu a v přední insule.

Obecně můžeme uvést, že jedinci s dyslexií mají ve vyšší míře, na úrovni centrálního nervového systému, oslabené zejména oblasti jazykových center, mozečku a magnocelulárního systému. Z mnoha výzkumů vyplývá, že v oblasti jazykových center u dyslektických jedinců můžeme pozorovat značné změny. Hlavním projevem těchto změn je jejich zvýšená aktivita při činnostech spojených se čtením, čímž se snaží tyto deficity nahradit (Rumsey & kol., 1997; McCrory & kol., 2005; Kronbichler & kol., 2006). Oblast mozečku je zodpovědná za schopnost provádět automaticky dovednosti. Nicolson, Fawcett a Dean (2001) uvádějí, že až u 80 % dyslektických dětí jsou patrné

změny ve fungování mozečku. Výsledky zobrazovacích metod ukazují zejména změny způsobené nerovnoměrným vývojem mozečku, které se projevují větší aktivací při učení nové sekvence (viz obr. 2).

Obr. 2 - Zobrazovací metoda ukazující větší aktivaci mozečku dyslektického jedince (Nicolson, Fawcett & Dean, 2001, str. 509)



V neposlední řadě jsou pozorovatelné změny na magnocelulárním systému, který je zodpovědný za časování vizuální události při čtení (Stein, 2001). Dyslektičtí jedinci mají zejména abnormální nález na nucleus geniculatis (signifikantně významněji na levé hemisféře). Stein dále popisuje projevy těchto abnormalit v běžném životě jedinců s dyslexií. Nejvíce je to zřetelné na nestabilní binokulární fixaci dyslektických jedinců a špatné vizuální lokalizaci.

1.3.2 Kognitivní úroveň

Čtení a z něj plynoucí zpracování informací je velice náročný postup, který vyžaduje mnoho dobrých kognitivních schopností. „Čtení je pozoruhodná dovednost: nějakým způsobem vnímáte správně písmeno bez ohledu na to, zda je vytištěno kurzívou, VELKÝMI, malými nebo ozdobnými písmeny. Tyto procesy se týkají vizuální percepce tištěných slov. Poté je nutné převést písmeno na zvuk, vytvořit fonemický kód... Jakmile se vám povedlo převést všechny tyto zrakové symboly do zvuků, musíte tyto zvuky uspořádat do slov. Pak se přesunete k dalšímu slovu a postup zopakujete. Pokračujete tímto způsobem s dalšími slovy, až složíte větu, po celou dobu vašeho čtení. Je zřejmé, že normální schopnost číst není zdaleka nic jednoduchého“ (Sternberg, 2002, s. 169).

Lidé, kteří čtou, musí zvládnout dva základní druhy percepčního zpracování informací:

- Lexikální zpracování informací - zejména se využívá v procesu identifikace písmen a slov a dalšího zpracování této informace v paměti.
- Sémantické procesy - dodávají čtenému smysl jako celku (Sternberg, 2002).

Projevy deficitů na kognitivní úrovni se odrážejí v různé intenzitě projevů u jedinců s dyslexií. Obtíže mohou být na úrovni:

- nedostatečné integrace psychických funkcí a pomalého provádění kognitivních operací
- zrakové a sluchové percepce (zejména analýzy, syntézy, diferenciaci, fonologické manipulace)
- prostorové orientace
- krátkodobé a pracovní paměti
- koncentrace pozornosti
- motoriky a grafomotoriky
- poruch procesů automatizace při osvojování všech poznatků a dovedností seriality (Matějček, 1995; Zelinková, 2003).

1.3.3 Behaviorální úroveň

Z celé škály možných projevů dyslexie můžeme právě behaviorální a kognitivní úroveň projevů nejsnáze ovlivnit. Biologická úroveň je velice důležitá pro výzkumné účely, ale samotným jedincům s dyslexií nepomůže, pokud budou vědět, jaký gen je právě přenašeč dyslexie či v jakých strukturách mozku se nacházejí u dyslektiků určité změny. To je nějakým způsobem dané a zatím nemáme prostředky to ovlivnit. Máme ale možnost ovlivnit projevy dyslexie, které se projevují každodenně a člověka mohou trápit. Například určitou reedukací a nácvikem můžeme docílit přesnějšího porozumění čtení apod. (Zelinková, 2003). Když však nahlédneme na všechny možné symptomy dyslexie (viz níže), ve všech těchto oblastech se vlastně projevuje behaviorální úroveň.

Do behaviorální úrovně Zelinková (2003) řadí:

- proces čtení
- proces psaní
- chování při čtení, psaní a při běžných aktivitách

Ale další autoři sem zahrnují i problémy, které se explicitně netýkají oblasti čtení a psaní. Například orientaci v prostoru (Benton, 1984) – ve smyslu pravolevé orientace i v prostoru jako takovém (Zelinková, 2003); snížená rozlišovací schopnost na tváře (Pontius, 1981); vykonání činnosti po vyslechnutí návodu (Buchholz & McKone, 2004) – což může například zasahovat do pracovních záležitostí jedince. Obtíže jsou spojeny i s projevy snížené pracovní paměti, která může ovlivnit již tak zhoršený zmíněný fonologický i vizuoprostorový deficit (Smith-Spark & Fisk, 2007) – může se projevovat i nepřesným vybavením jmen či důležitých výrazů. Z přehledu behaviorální úrovně (která se u každého jedince objevuje v různé intenzitě a v rozdílných oblastech) si můžeme představit rozsáhlé spektrum projevů dyslexie.

1.4 Symptomy dyslexie

Jednotlivé symptomy dyslexie mají širokou škálu projevů, ty jsou rozděleny na primární a sekundární.

Do primárních projevů dyslexie spadá veškerá symptomatika na úrovni čtení a psaní, zejména fonemické oslabení, snížená zraková percepce, oslabená pracovní paměť apod. (Matějček, 1995; Zelinková, 2003; Krejčová & Pospíšilová, 2011). Sekundární projevy jsou již získané na podkladě primárních obtíží. Mezi ně zahrnují odborníci obtíže s emočním nastavením, sebepojetím, sebevědomím, vyrovnáváním se se stresovými situacemi, úzkostí, impulzivitou apod. (Riddick & kol., 1999; Wolf, Schreiber & Wasserstein, 2008; Hollenweger & Müller, 2013).

Obě tyto kategorie se velice prolínají, například výkony v oblasti čtení ovlivňují emoční úroveň jedince, a to následně ovlivňuje kognitivní oblast, neboť úroveň emočního ladění úzce souvisí se sebehodnocením a sebevědomím a významně ovlivňuje metakognitivní strategie. Dále tato úroveň působí na

postoj k řešení úkolů, motivaci, zpracovávání informací, volbu způsobu řešení, průběžného hodnocení efektivity i celkového výsledku (Matějček, Vágnerová & kol., 2006).

1.4.1 Primární projevy

Primární projevy jsou důsledky všech již zmíněných okolností. Konkrétně se projevují na behaviorální a kognitivní úrovni a odborníci do primární symptomatiky řadí:

- nedostatečnou integraci psychických funkcí
- pomalé provádění kognitivních operací
- oslabení zrakové a sluchové percepce (zejména analýzy, syntézy, diferenciací, fonologické manipulace), prostorové orientace, krátkodobé a pracovní paměti, motoriky a grafomotoriky
- sníženou koncentraci pozornosti
- ovlivnění procesů automatizace při osvojování všech poznatků a dovedností
- oslabení seriality (Matějček, 1995; Zelinková, 2003).

Hollenweger a Müller (2013) popisují konkrétní symptomy takto:

- při četbě:
 - vynechávání, nahrazování nebo přidávání slov či slovních částí
 - obtíže při četbě nahlas
 - pomalá orientace v textu, časté váhání či ztracení se mezi řádky
 - snížená rychlost čtení a zhoršené porozumění čtenému textu
 - nepřesné frázování
 - záměny postavení slov či jejich částí ve větě
- při psaní:
 - špatné umístění písmen ve slovech
 - vkládání nesprávných písmen do slov
 - netolerování gramatických pravidel
 - vysoká chybovost
 - špatné vyjádření myšlenek v psané formě
 - záměny podobných písmen (symetricky p-b, d-b)

1.4.2 Sekundární projevy

Důsledky primární symptomatiky současně s působením vnějších a vnitřních vlivů vytvářejí sekundární symptomatiku. Ta může být ovlivněna osobnostními rysy jedince, jeho nabytými zkušenostmi, které nastávají už v důsledku výchovných stylů, školního prostředí či jiných vnějších okolností. Obecně můžeme říci, že sekundární symptomatika nasedá na primární symptomatiku, ale svými projevy může primární symptomatiku ještě více prohloubit a zhoršit (Matějček, Vágnerová & kol., 2006; Bartlett, Moody & Kindersley, 2010).

Žlab a Škodová (2007) za sekundární projevy dyslexie označují:

- negativní postoj ke školní práci
- neurózy (tiky, enurézu)
- somatické poruchy (bolesti hlavy, břicha, ranní nevolnosti)
- poruchy chování.

Zahraniční odborníci dodávají k sekundárním projevům i hlubší úroveň symptomatiky v oblastech (Wolf, Schreiber & Wasserstein, 2008; Riddick & kol., 1999; Ryan, 2009; Hollenweger & Müller, 2013):

- narušení identity
- oslabené sebepojetí
- snížené sebevědomí
- často se vyskytující snížené sebehodnocení.

Neméně důležitá je oblast motivace takového jedince, obzvláště motivace k učení, která může být touto zkušeností snížena (Barlett & kol, 2010). S ní souvisí i aspirační úroveň jedince, jeho vize do budoucnosti a vůle. Neodmyslitelnou součástí jsou změny v prožívání a možný rozvoj určitých osobnostních rysů.

„Dyslexie nebývá jedinou příčinou neúspěchu. Nejčastěji je to... nechut' na sobě pracovat, nedostatek vůle, cílevědomosti, nechut' zkoušet něco nového. Je to pohodlnost hledat činnost, v níž mohu vynikat. Za tím se může skrývat strach z neúspěchu, ze zjištění, že nezvládnou nic“ (Zelinková & Čedík, 2013, s. 45).

Z dlouhodobé frustrace se může postupem času stát deprivace. Zde se jedná zejména o deprivaci založenou na nedostatku prokazované úcty a vnímaného osobního respektu. Z ní pak mohou vyvěrat další, hlubší obtíže jedince a takřka nenapravitelné změny (Langmeier & Matějček, 2011).

Bartlett a kolektiv (2010) popisují sekundární symptomatiku dyslexie u dospělých zejména z pohledu emocionálního prožívání. Zahrnují do něj:

- Rozpaky, stud a pocity viny – tvoří zejména pocit, že je jedinec „hloupý“, že nikdo nevnímá jeho schopnosti reálně. Sami pak jsou k sobě velice kritičtí a mohou se vnímat jako méněcenní v mnohých oblastech života (vzdělávání, škola, ovládání jazyků, pracovní povinnosti apod.)
 - „*Styděl jsem se, opakovaně mi to nešlo*“ (Zelinková & Čedík, 2013, s. 19).
- Nedostatek sebejistoty spojený se sníženým sebevědomím – získaný pocit nedostačivosti mají dyslektici zejména získaný z negativních zkušeností od ostatních. Z jejich poučování, kritizování či pouhého upozorňování na nedostatky.
 - „*Dodnes si nejsem jistý, jestli někdo chápe mé pocity, mé potíže*“ (Zelinková & Čedík, 2013, s. 19).
- Frustrace a hněv – jedinci dlouhou dobu žijí s pocity těžkosti až bezmocnosti své deficity vykompenzovat. K tomuto kompenzování využívají mnoho energie, která se jim často nezúročuje. Někdy se to může obrátit až v pocity hněvu obráceného do sebe, nebo se mohou projevovat i agresí navenek.
 - „*Největší stres zažívám při psaní textů, mám strach, že nestíhám, dostávám křeč do ruky... Stresuje mě čtení před celou třídou, trvá mi dlouhou dobu, než si v duchu slovo rozložím na písmena, potom znovu pospojím a přečtu, koftám, dělám velké množství chyb, cítím se špatně*“ (Zelinková & Čedík, 2013, s. 19).
- Úzkost, strach a panika – dlouhodobá touha jedinců uspět i se svými nedostatky může někdy přerůst až v úzkost. Ta může být situační, které se jedinec brání tím, že se určitým činností vyhýbá, či globální. Mnoho

dospělých dyslektiků popisuje vyšší míru úzkostnosti (Guyer, 2007). Strach a panika se s pocitem úzkosti snoubí. Jedinci s dyslexií se často trápí obavami, jak dostudují, uspějí v práci, a vynakládají neuvěřitelné množství energie na to, aby nebyly objeveny jejich obtíže.

- *„Dospělý úspěšný muž s dyslexií jde na pivo. Nad oroseným püllitrem jedním okem sleduje televizi. Náhle zahlédne pořad o výuce čtení ve škole – děti, které hůře čtou, či lépe čtou, paní učitelku. V tom okamžiku se orosí více než püllitr. Vybaví se mu vlastní zkušenosti, pocity bezmoci, hanby, které prožíval v první třídě. Uvědomí si, že přes dokončené studium na vysoké škole a další vzdělávání se v něm skrývá malý kluk, který se bojí čtení“* (Zelinková & Čedík, 2013, s. 43).
- Sklíčenost, deprese a zoufalství – je často vyvrcholením dlouholetého snažení bez dosažení optimálního výsledku, který by byl srovnatelný s vloženou energií. Hodně jsou dyslektici zaměřeni na své deficitní stránky a ostatních (třeba i nadprůměrných) či často nevšímají.
- *„Chtělo se mi brečet. Chtělo se mi čůrat. Chtělo se mi papír roztrhat. Chtělo se mi dát vám facku. Chtělo se mi křičet“* (Rýdlová, 2010, s. 19).

Nejvíce je v literatuře popsáno prožívání dospělých dyslektiků. V důsledku svých obtíží mají pocit, že jsou určitým způsobem limitovaní ve společnosti (Guyer, 2007; Pokorná, 2010; Zelinková & Čedík, 2013). U dospělých dyslektiků je také výrazně vyšší výskyt celkového životního pesimismu (Reid, 2009). Ono negativní emoční ladění nelze paušálně použít na celou populaci dyslektiků. Pocity nejistoty, úzkosti, strachu, prožívání obav z dalšího selhání, pocity smutku, nejistoty, nedostatečnosti, ponížení, ale i studu a viny závisejí na mnoha proměnných. Nejsilnější proměnnou je získaná opora, pochopení a pomoc ze strany sociálního okolí (Matějček, 1995; Kirk & Reid, 2001; Reid 2009; Hollenweger & Müller, 2013).

Prožívá-li jedinec delší dobu úzkost či je dlouhodobě frustrován svými školními neúspěchy a necítí se být dostatečně pozitivně přijímán ze stran okolí, dostává se do stavu nesnesitelného napětí (Pokorná, 2010). Aby jedinec dosáhl

vyrovnanosti, tak využívá mnohdy nevědomky různé obranné mechanismy, vyhýbá se všem možným zdrojům ohrožení, zejména prohlubující se pocity osamělosti a nejistoty a mohou se objevit psychosomatické obtíže (Matějček, Vágnerová & kol., 2006).

Sekundární symptomatika však nemusí být brána pouze z negativního pohledu. Pospíšilová (2011) popisuje v závěrech svého výzkumu pozitivní aspekty dyslexie: *„Dospělými jedinci se specifickými poruchami učení byly udávány následující „pozitivní aspekty“: schopnost přesného pojmenování problémů, využívání množství strategií k překonání problémů, problémy vyplývající ze specifických poruch učení jako motivace k dalšímu zdokonalování, věnování učení i práci hodně času, „zocelení“ osobnosti, schopnost uvědomění si vlastních předností, přínos specifických poruch učení v podobě talentu“* (s. 32). Brancuská k pozitivním aspektům dodává: *„jedinci s dyslexií nesporně disponují jistým kreativním potenciálem ... Tyto specifické kreativní schopnosti jedinců s dyslexií je pak možno chápat jako úspěšnou kompenzační strategii vzhledem ke konkrétním obtížím, především ale jako samostatnou oblast rozvoje individuálního talentu“* (Brancuská, 2012, s.120).

2 Sociální aspekty dyslexie

„Problém mám i s kolektivem lidí, nemůžu nikomu říci, že jsem dys, protože to nikdo nechápe, ani nezná. Lidé se mi posmívají a dělají ze mě hlupáka. Vidí v tom jen samé výhody anebo si myslí, že jsem líný a schovávám se za to, ale já jsem si to nevybral, já nechci být dys. Jeden kamarád mi tvrdí, že kdybych chtěl, tak bych uměl číst, že nechci umět číst, protože to je pro mě takhle jednodušší. Není to pravda, já jsem po přečtení půlky stránky unavený, že minimálně hodinu nemůžu nic dělat. Také napsat pár mailů a opravit je, je pro mě velký úkol. Důležité maily mi musí někdo opravovat“ (Meca, 2008, s. 6-7).

Čtení je pro dnešní každodenní život základní dovedností, bez které je skoro nemožné existovat ve společenství. Lidé s dyslexií mohou ve společnosti, která klade tak velké nároky a důrazy na plynulé čtení a psaní, velice trpět (Sternberg, 2002).

Jedinec je od počátku vývoje vnímán jako člen určitého společenství. Jeho sebepojetí a s ním spojená sebeúcta se také v rámci společenství vytváří. *„Toto vnímání sebe samého je formováno osobními zkušenostmi a interpretacemi prostředí a je ovlivňováno především stálým opakováním a hodnocením těch, kteří jsou pro jedince důležití“ (Pokorná, 2010, s. 190).*

A nejedná se pouze o hodnocení ze strany primární skupiny jedince, ale s vývojem přicházejí i další činitelé – jako například vzdělávací instituce. Studie naznačují, že diagnóza dyslexie mnohdy vede k předčasnému odchodu ze vzdělávacího systému (Boder, 1976; Badian, 1992; Kirk & Reid, 2001; Humphrey & Mullins, 2002), také k rozvoji psychosociálních obtíží až k sociální exkluzi, která může vyústit v chování společensky neakceptovatelné (Moody & kol., 2000; Kirk & Reid, 2001; Lindgren, Jensen, Dalteg, Meurling, Ingvar & Levander, 2002).

„Děti se specifickými poruchami učení nejsou handicapované pouze tím, že s mnohem větším úsilím dosahují určitých výkonů ve škole. Dostávají se také do náročných sociálních situací, a jsou tedy vystaveny dvojnásobné frustraci. Prožívají svůj neúspěch, a v důsledku toho nejsou dostatečně pozitivně přijímány svým okolím“ (Pokorná, 2001, s. 121).

Reid (2009) upozorňuje na příkladu reedukačních programů, že jedno z nejvýznamnějších kritérií pro to, zda jedinec s dyslexií uspěje nejenom ve vzdělávacím procesu, je úroveň sebevědomí a uvědomění si vlastní hodnoty. Pokud se tak nestane, jedinci mají potřebu si tuto oblast kompenzovat jinými prostředky. Může se jednat o agresivní chování vůči vrstevníkům či uzavření se do sebe. Jako pozitivní příklad uvádí, že pokud jedinec s dyslexií zná své schopnosti a je na ně patřičně hrdý, tak může být ve skupině (ač jde o skupinu spolužáků, vrstevníků či spolupracovníků) velice užitečný a přínosný. Skupina tak také lépe pochopí jeho obtíže a ocení jeho přednosti. K této oblasti dodávají i naši přední odborníci (Matějček, Vágnerová & kol., 2006), že je velice těžké pro jedince neustále předjímat, jak působí ve společnosti. Zejména jak působí na lidi, co si druzí o něm myslí, jak chápou jeho potíže, zda jako signál jeho nedostačivosti, či naopak jako projev dyslexie, který však nemusí zasahovat do dalších složek.

Dyslexie přináší jedinci velká rizika, která mohou vygradovat až k problémům v sociálním začlenění po celý život, proto je důležitý vliv sociálního okolí (Wolf, Schreiber & Wasserstein, 2008; Reid, 2009; Philipp, 2011).

2.1 Rodina

Rodina je pro každého velice důležitá. Obzvláště pro jedince, který každodenně do svých povinností (ať je to práce či vzdělávání) vkládá více energie než ostatní, a někdy se ani nedostaví tak kýžený výsledek.

Velká pozornost ve společenských vědách je věnována rodině jako celku, změně její struktury, rodinným cílům a celkové funkčnosti rodiny. Funkce rodiny jsou vyjádřeny zejména: reprodukcí, péčí o jedince, vzděláváním, nápomocí v oblasti individualizace, socializace a adaptace, sociální a emocionální kontrolou. Všechny tyto funkce mohou být určitým podílem narušeny, pokud se zjistí, že jeden či více členů rodiny mají nějaké obtíže. Také se dle výzkumů v těchto rodinách setkáváme se zvýšeným množstvím stresu (Strnadová, 2006).

„Pro rodiče je vždy těžké vyrovnat se s faktem, že dítě není zcela v pořádku, a zároveň je toto zjištění nutí zaujmout k němu pozitivní postoj, pomoci mu,

ochránit je a ujistit sami sebe, že je mají rádi takové, jaké je“ (Matějček, Vágnerová & kol., 2006, str. 154 - 155).

Obtížné je pro rodinu pochopení, co to dyslexie vlastně je a jaké to bude mít dlouhodobé důsledky a zásahy do fungování rodiny jako celku. V době, kdy dítě nepatří mezi svými vrstevníky k nadprůměrným, průměrným či prostě dobrým, rodiče často silně pociťují neúspěch. Pokud se tyto problémy prohlubují, tak dítě většinou přichází na popud rodičů či školy k odborníkům, kde se hledají důvody, proč tomu tak je. Samotné udělení diagnózy dyslexie může být pro rodiče neočekávané, provázeno pocitem smutku, nejistoty a strachem z toho, co bude následovat. Dle Cordoni (1996) žádný rodič dítěte nezapomene na chvíli, kdy mu bylo sděleno, že právě jeho dítě – ono, kterému dal život, které miluje a dal by pro jeho blaho cokoli – je dyslektické. Někdy je popisované, že toto zjištění může u rodiče vést až k ztrátě očekávání od svého dítěte. Toto očekávání je zejména obsaženo ve vizi rodičů, která zahrnuje možné budoucí úspěchy dítěte, jeho výkonnost a podobně.

Vágnerová (1997) popsala reakci rodičů na zjištění určitého deficitu u svého dítěte. Celý rodinný systém prochází dle ní tzv. krizí rodičovské identity. Popisuje etapy, kterými si rodina po takovém zjištění prochází:

- Šok a popření.
- Postupné přijetí skutečnosti.
- Realistické postoje k situaci.

Ne všechny rodiny projdou všemi třemi stádii. Do třetího stádia se dostává pouze určitá část (Vágnerová, 1997).

Z výpovědí dospělých jedinců s dyslexií můžeme zmínit postoj jedné vysokoškolačky: *„Máma si nedovedla představit, že bych já měla nějakou poruchu. Ona byla dokonalá, já hloupá“* (Zelinková & Čedík, 2013, s. 51).

Rodina si tedy musí projít určitou adaptací na vzniklou situaci. Konkrétně se pro ni nic nemění, ale je explicitně vyslovena věc, která na určitou dobu (zejména v rámci vzdělávání a dále pracovního života) bude znamenat mnohé. Rodič, který ony pocity dobře zpracuje a nenechává je uzavřené v hlubších strukturách (často se i tyto pocity dostanou k dítěti nevědomky skrze neverbální řeč těla, mimiku apod.), se snaží dítěti najít co nejvíce činností,

v kterých může vyniknout a zažít pocit úspěchu i navzdory svým handicapům (Cordoni, 1996; Ryan, 1994; Ryan, 2009).

Postoje rodičů k dětem s dyslexií jsou různé. Z výzkumu informovanosti o dyslexii (Matějček, Vágnerová & kol., 2006) vyplynulo, že míra znalostí rodičů o dyslexii je dobrá. Sami sebe rodiče hodnotili, že o problematice dyslexie jsou dostatečně informováni. Zejména v oblastech souvisejících s problematickým projevem v psaní, který není způsoben snížením intelektu. Lehce alarmující bylo, že 25 % rodičů pro tento výzkum uvedlo, že nevědí, kdo by jim s jejich dětmi mohl pomoci. Na druhou stranu pozitivní bylo, že vysoké procento rodičů *„si nemyslí, že jejich dítě nemá zájem o školu, ani je nehodnotí jako líné“* (Matějček, Vágnerová & kol., 2006, s. 133). Nejčastější nespokojenost ze stran rodičů směřovala k práci učitelů v běžných třídách.

Pokorná (2001) popisuje na případech konkrétních rodin možné negativní vyrovnání rodičů s faktem dyslexie u jejich potomka. Ti pak vyžadují ze strany školy zacházení s dítětem nad rámec možností školy a učitele (nezahrnuje do toho individuální vzdělávací plán, zohlednění jeho deficitů či zařazení do speciálních tříd). Tento hyperprotektivní výchovný styl je často pro dítě nekomfortní, a stává se tak až nevhodným.

„Je nesporné, že emocionální klima rodiny má vliv na školní výkony dětí. Pokud rodiče spoluprožívají s dětmi jejich úspěchy a neúspěchy, pomáhají jim překonávat úskalí, zajímají se o práci svých dětí, pak se děti lépe rozvíjejí“ (Pokorná, 2001, s. 90). To však může vést i v negativní koloběh, kdy je dítě v důsledku selhávání ve škole (zejména v důsledku svých specifických výukových obtíží) nuceno více a více se doučovat doma, což stojí nemalé úsilí i rodiče. Ti mohou časem začít pochybovat o návratnosti vynaložené energie a stát se až vyhořelými ve své roli rodiče, což nepříspěje dítěti ani celku jako takovému (Maslach, 1982).

Zároveň některé studie (Cordoni, 1996; Lavoia, 2007) zdůrazňují pozitivní působení rodičů na děti s dyslexií. Toto působení musí, podle Lavoia (2007), začít v komunikaci rodiče s dítětem o nastalé situaci, o jeho přednostech, ale zároveň i těžkostech. O nalezení určitého kompromisu a nastavení adekvátních výkonových cílů pro dítě, které mohou v jeho silách být naplněny. Cordoni (1996) pak dodává, že je důležité zvolit k takovým pocitům úspěchu

adekvátní činnosti již v útlém věku a postupem času je měnit. V období dospívání totiž obecně vstupuje jedinec do fáze vzdoru vůči rodičům. Ten, pokud se smísí ještě s pocity určitého zklamávání, se může vystupňovat až v životně těžké situace pro jedince, pro kterého je adekvátní sociální opora to nejdůležitější.

Strnadová-Lednická (2005) upozorňuje ještě na význam efektivního nastavení celého rodinného systému a jeho interakce s jeho jednotlivými celky. Nelze, aby se jeden člen systému jenom snažil a ostatní setrvali v pasivitě. Ale zároveň je nežádoucí, aby systém uvíznul v neefektivním bludném kruhu řešení nastalých obtíží a nenechal situaci vyvíjet se dál v rámci jejího normálního vývoje.

2.2 Školní prostředí

Školní prostředí je pro jedince s dyslexií prostor s vynakládáním mnoha sil na výkon. Jedinci s dyslexií bývají častěji neúspěšní ve školním prostředí (Boder, 1976; Badian, 1992; Kirk & Reid, 2001; Humphrey & Mullins, 2002). Jejich negativní zkušenosti v rámci vzdělávacího procesu je mohou vést až k odmítnutí jakéhokoliv vzdělání, které se někdy projeví i odchodem ze školy (Matějček, Vágnerová & kol., 2006). To prohlubuje u jedince pocit nedostatečného porozumění a podpory ze strany školy, jejích zaměstnanců i spolužáků. Často se to obrátí do hlubších vnitřních struktur jedince, které jsou tímto zásahem otřeseny. To může způsobit u jedince snížené sebehodnocení a sebevědomí (Kirk & Reid, 2001; Matějček, Vágnerová & kol., 2006; Reid, 2009; Jošt, 2011). Školní výkony a všeobecné vzdělání jsou v naší společnosti vysoce ceněny, tyto obtíže ve školních výkonech tedy mají velký vliv na sebepojetí jedince (Pokorná, 2010).

„Už ve školním věku mohou obtíže spojené s dyslexií a dalšími poruchami učení vést k pocitům zahanbení, způsobovat opakovaně zažívaný neúspěch, pocit marnosti (frustrace) při překonávání překážek. Dítě podává horší výkon, než odpovídá jeho schopnostem, dostává se do stresových situací a neadekvátně reaguje“ (Zelinková & Čedík, 2013, s. 20).

Kirk a Reid (2001) popisují situaci, kdy se jedinec s dyslexií, pokud dostává nedostatečnou nebo nevhodnou podporu, může záhy začít cítit znehodnocený ve škole a obrátit se k projevům deviantního chování. Toto chování je však pouze způsob, jak dosáhnout uznání ze strany sociálního okolí.

Jedna studie zjišťovala úroveň sebevědomí a úzkosti v závislosti na minulých i současných zkušenostech ze vzdělávacího procesu u jedinců s dyslexií (Riddick & kol., 1999). Bylo zjištěno, že ve skupině dyslektiků je prokazatelné nízké sebevědomí a sami se hodnotí jako úzkostnější a méně kompetentní ve svých písemných pracích ve škole. Tyto vnitřní aspekty si z největší pravděpodobnosti odnáší dyslektičtí jedinci ze školního prostředí.

Jeden z vysokoškolských studentů popisuje své období školní docházky: *„Čtení mám spojené s traumatickými zážitky ze základní školy. Pan učitel mě rád vyvolával na čtení, zesměšňoval mě a produkci zakončil tím, že mám jít na zvláštní školu. Mezi normálními dětmi nemám co dělat. Dodnes mám při čtení špatný pocit, že někde stojím“* (Zelinková & Čedík, 2013, s. 20).

Situace v České republice se však za poslední roky výrazně zlepšila (Matějček, Vágnerová & kol., 2006). Informovanost škol a jejich zaměstnanců roste, a tím se začala i laická veřejnost o toto téma zajímat.

Stává se, že právě škola nahrazuje pozitivní podporu jedinci s dyslexií, když jí nemá v dostatečné míře v rodinném životě. Nejlépe je však, když tyto dvě entity spolu dostatečně srozumitelně a efektivně komunikují a podporují, stimulují jedince k nejlepšímu využití jeho potenciálu s ohledem na jeho kognitivní i emoční vývoj.

2.3 Stresové a resilienční činitele

Odborníci vedou v současnosti velké debaty o tom, proč se určitá skupina dyslektiků stala úspěšnou pro společnost a jiná ne (např. Vogel & Adelman, 1992; Humphrey & Mullins, 2002; Undheim, 2003; Strnadová-Lednická, 2005; Burden & Burdett, 2005). Hlavním mezníkem v jejich životech je škola, která na dyslektika klade vysoké nároky. Úspěch nezávisí pouze na *„schopnostech dítěte, ale i na jeho sebepojetí, míře sebedůvěry, na jeho bazálním emočním ladění a odolnosti k nepříjemným zážitkům, tj. emoční resilienci, a nakonec i*

na sociální inteligenci. Sebehodnocení a z něho vyplývající sebedůvěra ovlivňuje způsob, jakým dítě potíže vyplývající z poruchy čtení zvládá“ (Matějček, Vágnerová & kol., 2006, str. 45). Z toho vyplývá, že hlavní prediktor, zda se z činitele stane stresový či resilienční faktor, je přístup okolí jedince, jeho podporování a stimulace.

Způsob, jakým jedinec prožívá a interpretuje své obtíže, je velice důležitý, může se stát jak stresovým, tak resilienčním činitelem. Často jedinec s dyslexií není schopen dosáhnout stejných výsledků, ani při zvýšeném úsilí, v jedné či více oblastech, a tím může získat pocit nedostatečnosti při porovnání s vrstevníky (Matějček, Vágnerová & kol., 2006). Opakované neúspěchy u jedince představují zkušenosti, které se zpracovávají podle aktuálního stavu jedince, jeho osobní a emoční zralosti a vyspělosti.

Ingesson (2007) se zabýval výzkumem jedinců s dyslexií se zřetelem na kognitivní a psychosociální dopad, a zejména na salutogenní faktory. Zjistil, že jedinci s dyslexií mají všeobecně nízké sebevědomí, které se propojuje s emocionálními problémy, zejména pocity životního nezdaru a strastí. Dyslexie a její následky jsou častou příčinou nízké víry ve své schopnosti a mohou vygradovat až v naučenou bezmocnost. Dále zdůrazňuje důležitost vrstevnických vztahů a rodičovské podpory. Dodává, že u jedinců, kteří v sociálním světě neobstáli, se tyto dva podpůrné faktory skoro neobjevují. Naopak u jedinců, kteří se zdají být úspěšní, je zřejmé vyšší globální sebevědomí, vysoký smysl pro pojmovou koherenci, vyšší životní spokojenost a optimistické přesvědčení o životě.

Je několik faktorů, které nelze jednoznačně označit za stresové či resilienční činitele ve vývoji jedince s dyslexií. V raném životě jedince jsou stanovené hlavní mezníky vývoje rodiči a společnostmi, ti také zaujímají první hodnotitelskou roli. Jedním sporným tématem jsou právě proklamovaná očekávání od rodičů a jejich představy o možnostech jedince. Resilienční dopad mají očekávání rodičů, která jsou reálná a jedincem s dyslexií dosažitelná. Dítě tak rodiče překvapuje svými cíli, které si samo stanovilo a dosáhlo. Ty leckdy mohou i převýšit určité očekávání ze strany rodičů, a tím je pozitivně překvapit. Stresovým faktorem jsou často proklamované sny rodičů o svých dětech a jejich přemrštěná očekávání na jedince s dyslexií, která není

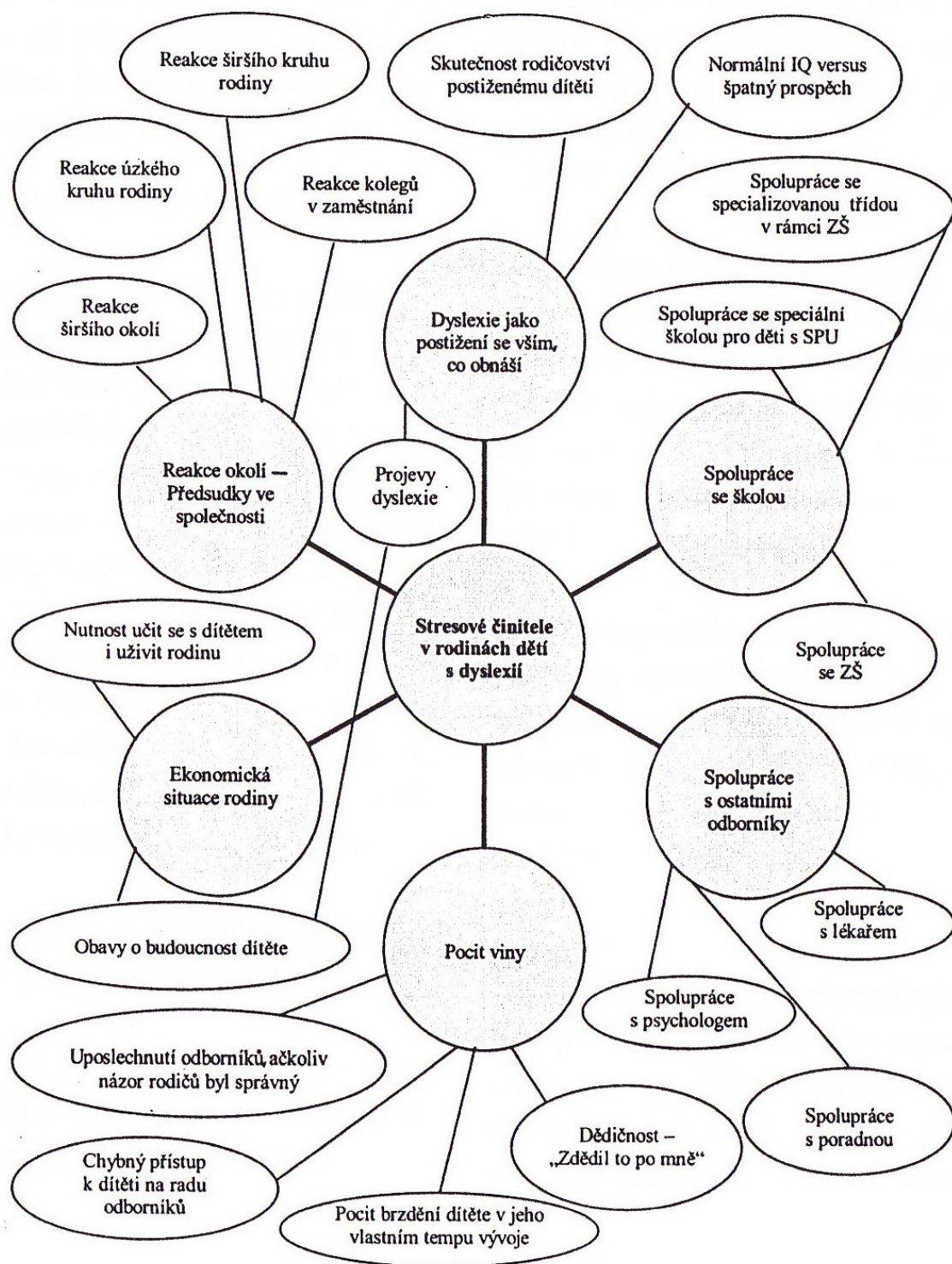
reálně možné naplnit. To může způsobit frustraci na obou stranách, a narušit tím zdravý vztah mezi dětmi a rodiči, ale také zdravý vztah jedince s dyslexií k sobě samému. Matějček a kolektiv (2006) dodávají, že pokud se již v dětství nedaří jedinci stanovené cíle své či svého okolí naplňovat, může dojít ke zhoršení sebedůvěry.

K uvědomění vlastních problémů dochází zejména ve 2. – 3. třídě základní školy (Matějček, Vágnerová & kol., 2006). Tyto třídy jsou velice náročné pro dyslektiky i z hlediska vyučované látky.

2.3.1 Stresové činitele

Velice komplexním, různorodým a těžko uchopitelným tématem jsou stresové činitele pro jedince s dyslexií. Na úvod do této problematiky bych ráda odkázala na schéma stresových faktorů v rodinách dětí s dyslexií vytvořené Strnadovou-Lednickou (viz obr. 3). Právě toto obsahově široké schéma nám může ukázat, kolik proměnných musíme brát v potaz.

Obr. 3 - Model stresových činitelů v rodinách dětí s dyslexií podle Strnadové-Lednickou (2005, s. 210)



Strnadová-Lednická (2005) pojímá stresové činitele, které na jedince s dyslexií působí zejména v kontextu jeho rodiny. Popisuje i jednotlivé úrovně stresového ovlivnění (Strnadová, 2006):

-
- 1. úroveň – rodina dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami je ovlivněna stavem společnosti a jeho pohledem na jedince s SPU. Do této úrovně spadá i vliv médií a společenských postojů.
 - 2. úroveň – vliv institucí na rodinu – význam vzdělávání, školy, ale zároveň i postoje a rady odborníků.
 - 3. úroveň - je charakterizována kvalitou spolupráce rodiny a školy.
 - 4. úroveň – obsahuje psychologické faktory týkající se schopnosti rodičů vyrovnat se s určitými obtížemi svého dítěte a ovlivnit vzniklou situaci. Strnadová zde popisuje, že do této úrovně je zaangażovaná nejenom rodinná dynamika, ale také resilience celé rodiny.
 - 5. úroveň – ukazuje možnou existenci dalších stresových faktorů, která v konečném důsledku ovlivňuje, jak vnímají rodiče své dítě.
 - 6. úroveň – ukazuje sociálně-ekonomické zázemí rodiny, která ve stresových faktorech hraje zásadní roli.

Generalizovaná negativní atribuce, kdy jsou dyslektické děti hodnoceny jako celkově neschopné, a navíc neochotné pracovat, se s reálným světem dyslektika vůbec neprotíná. *„Když od nich nikdo nic pozitivního neočekává a nevěří, že by byly schopné lepšího výkonu, nemohou si uchovat přijatelnou sebedůvěru“* (Matějček, Vágnerová & kol., 2006, str. 45).

Výrazně negativní faktor ze strany rodiny je prožívání rodičovství dyslektického dítěte bez jeho bezpodmínečného přijetí, jaké je. Mezi další stresové faktory patří výrazné zaměření rodiny na poruchu učení a pocity vlastního zklamání z neúspěchů (Matějček, Vágnerová & kol., 2006). Dále pokud rodina obtížně chápe rozpory mezi přijatelnou inteligencí dítěte a jeho horším (až pro rodinu někdy neuspokojivým) školním prospěchem (Strnadová-Lednická, 2005).

Ze strany dyslektického jedince jsou nízké sebevědomí a vysoká úzkostnost také jedním ze stresových činitelů dyslexie (Riddick & kol., 1999).

„Je obtížné určit, kdy si musím říci – a dost! Soustavný souboj mě ničí, vyčerpává fyzicky i psychicky. Nejím, nespím, nemám přátele ani zájmy, stále se učím či pracuji. V některých případech student s dyslexií dokončí studia za cenu psychického i fyzického zhroucení. Nabyté vědomosti pak těžko využije“ (Zelinková & Čedík, 2013, s. 44).

Mezi naučené neefektivní reakce jedince s dyslexií Matějček, Vágnerová a kolektiv (2006) řadí:

- rezignaci
- naučenou bezmocnost
- sníženou motivaci – přestává se snažit.

„Sebelítost je nejhorším způsobem, jak zacházet s dyslexií. Po celý život si člověk stěžuje, že kvůli dyslexii nemohl studovat, nezískal vysněnou práci“ (Zelinková & Čedík, 2013, s. 44).

Je patrné, že největší proměnnou v míře stresu, která působí na děti s dyslexií, je jejich rodina (Matějček, Vágnerová & kol., 2006; Reid, 2009). To je důvod, proč by prevence stresu měla být součástí společenských priorit, protože zvýšená úroveň stresu v rodinách jednoznačně způsobuje zvýšenou hladinu stresu u dětí. A to vede k dalšímu selhání jedince ve škole a bludný kruh se stále opakuje (Strnadová, 2006).

2.3.2 Resilienční činitele

Ingesson (2007) rozřazuje salutogenní faktory na interní a externí. Z externích faktorů zejména vyzdvihuje roli sociálního okolí jedince s dyslexií, které věří v jeho kladné stránky a podporuje ho i při jeho opakovaných nezdarech. Toto okolí se vysokou měrou podílí na vytvoření jeho sebepojetí. Nesmíme však opomenout i roli zálib a činností, kde jedinec dosahuje dobré výsledky a přináší mu to uspokojení. Mezi interní faktory Ingesson řadí speciální talent. Oblast, ve které jedinec bude excelovat či bude dobrý. Dále schopnost sebereflexe svých dovedností a rozlišení mezi těmi, které jsou oslabené v důsledku dyslexie a které ne. Nezanedbatelný interní salutogenní faktor je osobnostní rys vytrvalosti.

„Dyslexie bývá zdrojem celoživotního souboje. Už na škole dítě vnímá obtíže a snaží se s nimi bojovat, většinou za podpory rodiny i školy. Do určité míry překonávání překážek posiluje – učíme se poznávat sami sebe, víme, že se dovedeme s obtížemi poprat. Nejbližší nás chválí a pochvala je hnacím motorem pro zdolávání dalších překážek“ (Zelinková & Čedík, 2013, s. 44).

Dvacetiletý výzkum odborného týmu pod vedením Goldberga (2003) ukazuje, že nejprotektivnějšími faktory jsou: sebeuvědomění, proaktivní jednání, vytrvalost, stanovení si cíle, přítomnost a používání účinných podpůrných systémů a přiměřené emocionální strategie zvládání zátěže. Je důležité zdůraznit, že ne každý úspěšný jedinec disponuje všemi těmi atributy, a některé vlastnosti mohou být přítomny ve větší či menší míře.

Popis protektivních faktorů:

- Sebeuvědomění – úspěšní lidé s dyslexií jsou si vědomi svých problematických složek a naučili se s nimi žít. Úspěšní jedinci s dyslexií poznávají své schopnosti spolu s přijetím svých omezení.
- Proaktivní jednání – neboli aktivní zapojení do okolního světa, zejména politicky, ekonomicky a sociálně. Tito lidé se podílejí na činnosti společenství a často přebírají aktivní roli vedoucího v rodinách, sousedství, skupinách přátel i v pracovním prostředí. Leckdy je tato pozice spojena s pocitem pravomoci a kontroly nad svým vlastním osudem a životem. Bylo prokázáno, že úspěšní dyslektici mají dobré schopnosti rozhodování a jednání. Na základě těchto rozhodnutí již dál o jiných možnostech nepolemizují a naopak přijmou výsledky svých rozhodnutí, ať jsou pozitivní či negativní.
- Vytrvalost – je mnoho možností, jejichž prostřednictvím se jedinec s dyslexií vypořádává se svými obtížemi. První z nich může být pocit „Nikdy se nevzdám“ – tato strategie je však velice vysilující. Nejúspěšnější jedinci s dyslexií poukazují na další důležitou schopnost - je třeba vědět, kdy přestat. I když jen zřídka se vzdávají svého obecného cíle, ale spíše volí efektivnější způsoby, jak ho dosáhnout. Jinými slovy, po opakovaném selhání jsou tito jedinci schopni vidět a sledovat alternativní strategie k dosažení svého cíle nebo vědět, kdy může být cíl změněn a jak.
- Stanovení si adekvátního cíle – tyto cíle musí být konkrétní, přesto flexibilní, aby mohly být přizpůsobeny podmínkám a situacím jedince. Takto stanovené cíle jsou obsaženy v mnoha oblastech - vzdělání, zaměstnání, rodině, duchovním a osobním rozvoji. Zatímco úspěšní jedinci s dyslexií mají konkrétní, realistické a dosažitelné cíle, neúspěšní lidé mají často vágní, nereálné nebo grandiózní cíle, které nejsou

v souladu s jejich silnými a slabými stránkami. Například jedinec, který má problémy s koordinací oko-ruka a prostorovými vztahy, aspiroval na pozici pilota, zatímco jiný s těžkou poruchou čtení, psaní a špatnými organizačními schopnostmi se chtěl stát výkonným tajemníkem. Není divu, že oba byli neúspěšní ve svém úsilí o dosažení těchto cílů a zakusili pouze frustraci a stres.

- Přítomnost a používání účinných podpůrných systémů – nemusíme si hned představit speciální centra pro dyslektiky, ale poradenství, podporu a povzbuzení pocházející od členů rodiny, přátel, mentorů, učitelů, terapeutů a spolupracovníků. Nicméně úspěšní jedinci tuto podporu využívají přiměřeně ke svému věku. Nezůstávají v roli závislých příjemců péče od druhých, ale ve skutečnosti jsou v mnoha případech schopni přeměnit svoji roli na pečujícího. Úspěšní lidé s dyslexií mají také aktivně usilovat o podporu ostatních. Nemají jen čekat na někoho, kdo přijde na pomoc, když ji potřebují. Spíše převzít iniciativu a najít si místo, kde lze pomoc dostat. Kromě toho se zde vynořuje další protektivní faktor a to schopnost a ochota pomoc přijmout, když je nabízena. Naopak neúspěšní lidé pravděpodobně nejsou schopni aktivně hledat podporu nebo ji přijmout.
- Přiměřené emocionální strategie zvládání zátěže – všichni jedinci s poruchou učení získají za svůj život v důsledku svých obtíží mnoho zkušeností se stresem. Takový stres se může objevit na mnoha místech – ve škole, rodině, práci či v širší společnosti lidí. V některých případech může být napětí tak významné, že vede k dlouhodobým psychickým problémům (zejména úzkost a deprese). Avšak úspěšní jedinci zřejmě vyvinuli účinné prostředky k omezování a zvládání stresu a frustrace a mají dobře zpracované emocionální aspekty svých specifických poruch učení. Z výzkumu vyplývá, že zejména tři složky mají na tuto oblast velký vliv (Goldberg & kol., 2003):
 - Povědomí o situacích, které vyvolávají stres
 - Uznání vzniku stresu
 - Dostupnost / přístup a používání copingových strategií

Tyto strategie zahrnují hledání poradenství, přeorganizování si nezvládnutelných úkolů v práci apod., takže stres nevytváří potřebu

ventilování extrémních pocitů a prosazování sebe sama. Hledání využití vzájemné podpory a povzbuzení, učení se požádat o pomoc, plánování obtížných situací dopředu a všech možných souvislostí je zcela neodmyslitelnou stránkou udržení si odstupu od negativ a kritiky. Neodmyslitelným hlediskem je i pocit vnitřního vyrovnaní se situací. Neúspěšní lidé s dyslexií uvádějí, že se hroutí pod tíhou situací, které jim způsobují stres.

3 Kriminalita a dyslexie

Zvýšenou pozornost ve světě získává téma dyslexie u jedinců, kteří páchají trestnou činnost. Můžeme se zmínit o situaci v rámci nepokojů ve Velké Británii v roce 2011. Při nich bylo umístěno do vazebních věznic mnoho mladých lidí. Podle Ministerstva spravedlnosti Velké Británie (2012) mělo 66 % zadržených specifické poruchy učení, které byly v minulosti diagnostikovány odborníky. Když porovnáme výskyt dyslexie v této referenční skupině a v rámci normální populace cca 5 – 10 % jedinců, jak uvádí například Macdonald (2009), shledáváme mezi těmito daty enormní rozdíl.

Jedinci s dyslexií často prožili či prožívají negativní zkušenost v rámci příslušného sociálního okolí (škola, vrstevníci, rodina apod.), zejména pocit nedostatečného porozumění a podpory. Tento pocit se téměř vždy otiskne do jeho hlubších struktur - sebevědomí, sebepojetí, vnímaná osobní účinnost apod. (Hollenweger & Müller, 2013). Jedinci s dyslexií pak mohou být na dlouhou dobu otřeseni, což je může dále ovlivňovat. Behaviorální stránka dyslektika se může také změnit. Jeho jednání může začít připadat ostatním nepředvídatelné a pro daného člověka až vybočující z normálního standardu. Takový jedinec může mít tendenci vyhýbat se určitým činnostem, které jsou v dnešní informační společnosti takřka nezbytné - zejména činnostem souvisejícím se čtením a psaním (Smythe, 2010). V krajních případech se takový jedinec může vymezit vůči majoritní společnosti, s níž má negativní zkušenosti zejména z dob školní docházky, kde často selhal či selhává.

Ze specifického neurobiologického hlediska dyslexie zvyšuje riziko nežádoucího způsobu reagování. Může se to projevat dráždivostí, labilitou, tendencí k impulzivnímu chování či proměnlivou náladou. Tyto faktory zhoršují sociální pozici a snižují přijatelnost dyslektika ve společnosti. V rámci tohoto chování se v jedincově okolí snižuje tolerance k jeho nestandardním projevům, snižuje se tím ochota podporovat ho a pomáhat mu (Matějček, Vágnerová & kol., 2006).

Dospívající dyslektici, kteří jsou dle výzkumů velmi zastoupeni v nápravných zařízeních (Kirk & Reid, 2001), mohou kompenzovat své deficity v určitých oblastech důrazem na jiné schopnosti, někdy i nežádoucího charakteru, například fyzickou sílu (Matějček, Vágnerová & kol., 2006).

Tým odborníků pod vedením Maughan (1996) popsal tři možnosti, které vystupují z hloubky na povrch v rámci tohoto tématu.

- Poruchy čtení předcházejí dalším a závažnějším poruchám osobnosti a sociálního přizpůsobení.
- Poruchy osobnosti mohou s sebou přinášet problémy v oblasti čtení a psaní.
- Poruchy čtení a poruchy přizpůsobení mají společný důvod.

Výzkumníci své tvrzení ověřovali experimentálně a přišli na to, že kriminalita v pozdějším věku nesouvisí tak výrazně s obtížemi ve čtení jako takovém, ale hlavně se špatnou školní docházkou (zejména záškoláctvím, kterému předchází většinou špatné sebepojetí jedince a jeho subjektivní pocit problému, který jiným způsobem řešit neumí). Tento výzkum jako jeden z mála ukazuje i na zvýšené riziko nežádoucího kriminálního chování u dívek, které vykazovaly znaky dyslexie (Maughan & kol., 1996).

Kirk a Reid (2001) důrazně upozorňují na roli nízkého sebevědomí u jedinců s dyslexií. To pak může vést k anti-sociálnímu či nepřizpůsobivému chování. Toto chování může vygradovat k závažným formám deviantního jednání a nakonec k trestu odnětí svobody. V tomto případě dyslexie může mít, byť nepřímo, podíl na trestném chování.

Mnohé studie se snaží dokázat, že dyslexie má silný vliv na kriminalitu (Moody & kol., 2000; Kirk & Reid, 2001; Talbot, 2007; Macdonald, 2009). S tímto názorem se však neztotožňují. Zároveň však sekundární symptomatika dyslexie a okolnosti s ní spojené mohou být katalyzátorem, který jedince ovlivní v jeho kriminální kariéře.

3.1 Souvislost dyslexie a trestné činnosti

Pocity nepřátelství k okolnímu světu i sobě a tendence k agresivnímu reagování často souvisejí s negativním sebehodnocením. Jedinci, kteří nemají dostatek sebedůvěry, bývají hostilnější a agresivnější k vnějšímu světu. Často je to pro ně obranná strategie v situaci značné nejistoty (Wolf, Schreiber & Wasserstein, 2008).

Macdonald (2009) popisuje sociální souvislost dyslexie s kriminálním chováním takto. Pokud selhali jedinci kvůli dyslexii ve vzdělávacím systému, k čemuž se připojily například poruchy chování, nacházejí se v pozici, kdy jsou na otevřeném trhu práce takřka neuplatnitelní. Ve svém sníženém reálném odhadu situace a nereálných aspiračních vizích se stávají velice náchylní k impulzivnímu a rychlému chování, které nemusí vždy odpovídat společenským normám. Ke stejným závěrům přišli i další vědci (Wolf, Schreiber & Wasserstein, 2008), kteří tuto teorii potvrzují.

Macdonald (2009) také poukazuje na fakt, že sklon ke kriminálnímu chování začíná již velice brzy. Dyslektičtí žáci s výukovými nedostatky z rodin se sníženým socioekonomickým statusem mají větší touhu tihnout k určité skupině (gangu), pro niž v rámci svého pochybování o sobě samém udělají mnoho věcí. Tyto činy však nemusí být promyšlené do všech důsledků. V dalších svých pracích Macdonald rozpracovává tuto myšlenku a připojuje k těmto všem obtížím i možné finanční nezaopatření jedince. To shledává jako jeden z prediktorů kriminální kariéry dyslektického jedince (Macdonald, 2010). Když už jedinec s dyslexií něco spáchá, tak se obtížněji orientuje ve svých právech a procesních povinnostech. Dyslektičtí jedinci v rámci svého deficitu více selhávají v trestním řízení (Beail, 2010). V důsledku deficitu v kognitivní oblasti mohou vypovídat s určitými odchylkami, desorientovaně, až se může zdát dyslektikova výpověď zmatená. Mnohdy si jedinec nemůže zapamatovat velký výčet povinností a úkolů, nehledě na nutnost všechny dokumenty pečlivě přečíst a vždy je potvrdit svým souhlasem. Nejen při procesních úkonech, ale také v komunikaci s policií, probační a mediační službou a vězeňskými strukturami dyslektici významně selhávají (Talbot, 2007).

Pavlovský a kolektiv (2012) shledávají dyslexii jedním z predisponujících faktorů k disharmonickému vývoji osobnosti. Přirovnává ji k toukám, lžím a krádežím, jež mají pro něj vysokou prognostickou hodnotu pro kriminální kariéru. Nelze říci, že všechny tyto faktory jsou na stejné úrovni, ale každý má svůj specifický obtisk v chování a prožívání jedince. Nelze ani jednoznačně tvrdit, že dyslexie má nevyhnutelně souvislost s kriminalitou, spíše se musíme zamyslet nad tím, jaké vlivy, ať už vnější či vnitřní, na jedince působily (Raskind & kol., 1999).

3.2 Výskyt dyslexie u osob ve výkonu trestu v zahraničí

Zahraniční výzkumy ukazují znepokojivé výsledky výskytu dyslexie ve věznicích (Alm & Andersson, 1997; Jensen & kol., 1999; Moody & kol., 2000; Samuelsson & kol., 2000; Kirk & Reid, 2001; Lindgren & kol., 2002).

Výzkum Kirka a Reida (2001), jeho výsledky ukázaly na 50% zastoupení dyslektických jedinců ve věznici pro mladistvé, přímo vyzývá ke zvýšené opatrnosti. Autoři ukončují svůj výzkum tvrzením, že dyslexie může být jedním z prediktorů ke kriminopatogennímu chování. Ostatní autoři jsou k takovému silným tvrzením opatrnější. Domnívají se, že dyslexie může být faktor, který ovlivní kriminální kariéru jedince, ale nutně v součinnosti prostředí a nepříznivých podmínek (Moody & kol., 2000; Talbot, 2007).

Kirk a Reid (2001) v závěrech svých výzkumů apelují na školní systém a složky zúčastněné ve výchově jedince, aby byly schopny pomoci jedinci s dyslexií, když se dostane do obtíží s chováním kriminálního charakteru. V neposlední řadě upozorňují na bezpodmínečně nutnou reedukaci dyslexie u těchto jedinců v době výkonu trestu, aby úspěšně proběhla jejich resocializace.

V roce 1998 byla provedena rozsáhlá studie, která se snažila zjistit čtenářské dovednosti odsouzených ve výkonu trestu v celém státě Texas. Náhodným výběrem bylo vybráno 253 respondentů. Z nich takřka 80 % bylo možno považovat za funkčně negramotné. Vědci si kladli otázku, jaké zastoupení v tomto vzorku měli dyslektičtí jedinci. Kritéria pro stanovení diagnózy dyslexie splňovalo 47,8 % respondentů. Z celého vzorku byly 2/3 respondentů označeny za velice podprůměrné čtenáře (Moody & kol., 2000).

Pozoruhodné je také pozorovat komorbiditu dyslexie s ADHD, jejíž výskyt se ve věznicích objevuje ještě v markantnějším měřítku. Ve Švédsku a Norsku se vyskytuje dyslexie až u 62 % odsouzených a u 55 % odsouzených se vyskytuje diagnóza ADHD. Spojení těchto dvou diagnóz signifikantně zvyšuje podle tohoto výzkumu riziko k určitému stylu života, který může směřovat ke kriminálnímu chování (Lindgren & kol., 2002). Komorbiditu ADHD a dyslexie můžeme vysvětlit z neurobiologického hlediska. U dyslektiků se signifikantně zvyšuje výskyt ektopií v mozku. Tyto ektopie mohou chybně propojovat různé

části mozku, a tím způsobovat narušení CNS. Důsledky těchto chybných propojení jsou různé, a mohou se projevit syndromem ADHD či například antisociálním chováním (Reid & Fawcett, 2008).

Jensen a kolektiv (1999) zkoumali výskyt dyslexie v populaci švédských věznic. Zde diagnostikovali u 41 % odsouzených dyslexii. Ve výsledcích své studie upozorňují na znepokující zjištění, že dyslektická skupina měla vyšší frekvenci výskytu paranoidní a vyhýbavé poruchy osobnosti ve srovnání s nedyslektickou populací. Dále že dyslektičtí respondenti mají vyšší hladinu úzkosti, podezřívavosti a nižší stupeň socializace. Závěrem upozorňují na tzv. dvojí handicap – tj. nižší IQ spojené s dyslexií, ten považují za činitel zvyšující možnost kriminální kariéry jedince.

Zatím jsme nahlíželi na problém dyslexie jako na možný důvod selhání ve vzdělávacím procesu, a tím otevření možnosti k jinému způsobu fungování ve společnosti. Tento způsob může být jak velice pozitivní a přínosný pro společnost, tak i naopak nepřipustný. V textu jsou shrnuty poznatky, které se snaží objasnit, z jakého důvodu se vyskytuje dyslexie v tak hojné míře u osob, které spáchaly trestný čin, protože výsledky výzkumů jsou velice alarmující a pro mnohé vědce neuvěřitelné. Avšak ne všechny studie jsou tak pesimistické a spíše se snaží tuto problematiku objasnit z jiného úhlu pohledu. Metaanalýza Svenssona (2011) zdůrazňuje střídmejší interpretaci výsledků výzkumů ze severských zemí. Svensson analyzoval studie, které ukazovaly na 6% - 70% zastoupení dyslektických jedinců ve vězení. Upozorňuje na důležitost vnímání jedince celkově, jejich životních okolností a úrovně kognitivních schopností před i při výkonu trestu. Ve studiích vidí možnost zlepšení hlavně v experimentálních metodách. Tvrdí, že všechny studie mají metodologické chyby, které mohly ovlivnit výsledek. Konkrétní doporučení uvádí v oblasti specifitější identifikace jedinců s dyslexií od špatných čtenářů (Svensson, 2011).

Optimistické výsledky uvádí tým Samuelssona a kolegů (2003), kteří zahrnuli do zkoumání výskytu dyslexie ve vězení socioekonomické a vzdělanostní faktory. Srovnávali výskyt dyslexie u dvou skupin – z vězeňské populace a k nim ekvivalentně navolenému výběru populace běžné (kritéria byla zejména věk, socioekonomický status a vzdělání). Jejich výsledky jsou v závislosti na

výše zmiňovaných studiích překvapivé. Zjistili, že výskyt dyslexie v normální populaci a u vězeňské populace se významně neliší a procentuálně ho lze vyčíslit na 6,1 % - 14,6 %.

3.3 Sociální faktory trestné činnosti

Sociální oblast je nedílnou součástí výskytu kriminálního chování. V hojné míře souvisí s obtížemi se sociálním začleněním, jakož i problémy s kriminálním chováním, leckdy vystupňovaným až v sociální exkluzi. Sociální faktory můžeme rozdělit z několika možných hledisek. První hledisko funguje jako možný spouštěč kriminálního chování. Druhé hledisko obsahuje faktor možné sekundární prevence a dalšího recidivního jednání (Crighton & Towl, 2008). Již z obsahu výše zmíněných kapitol lze shrnout, že pro jedince v jeho vývoji jsou důležité oblasti: rodina, škola, vrstevnická skupina.

Fischer a Škoda (2009) popisují sociálně patologické jevy spojené s prostředím rodiny. Mezi ty řadí poruchy ve výchově a funkci rodinného prostředí, syndrom týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte (syndrom CAN), psychickou deprivaci v dětství a všeobecné sociální důsledky nevhodného působení rodiny na jedince.

Farrington, Ttofi a Coid (2009) zkoumali longitudinální metodou různé aspekty kriminálních činností na velkém vzorku odsouzených respondentů (411) v Anglii. Nejvíce byl zkoumán životní úspěch (definováno jako možnost obstojného fungování ve společnosti s úctou k předpisům a normám) těchto respondentů a proměnné, na kterých je tento fakt závislý. Samozřejmě je zde více kategorií nejenom sociální povahy. Můžeme zmínit velkou korelaci mezi životním úspěchem a inteligencí, schopností soustředění a zaměření na vykonávání určité činnosti, mírou touhy „blýsknout“ se mezi vrstevníky. Míra impulzivity a neuroticismus hraje také určitou statisticky významnou roli. Zajímavější však byly korelace ze sociální oblasti. Jeden z nejsilnějších prediktorů bylo dosažení určitého stupně vzdělání. V těsné blízkosti se drží určitá odborná pomoc rodině při problémech (supervize, terapie apod.). Jako neméně významná vyšla i separace jedince od rodičů v dětství, velikost rodiny, nastavení určitých pravidel v rodině, která dodržují všichni její příslušníci, pocit harmonie v rodině a samozřejmě určité osobnostní předpoklady matky

(nervozita, psychiatrické onemocnění apod.). Ekonomické faktory také nemůžeme opominout, mezi těmi hlavními byly vyhodnoceny příjem rodiny a zajištění bydlení. Podíváme-li se blíže na výsledky, zjistíme, že nejsilnější korelace získávají sociální faktory. Nejsignifikantnější byl výzkumníky shledán faktor dovršeného vzdělání. V diskuzi popisují, že pokud jedinec selhal v oblasti vzdělání je jen malý krok, aby se dostal na kraj společnosti, kde ztratí svoji životní úspěšnost.

Jones (2009) popisuje, že pro kriminalitu je skoro nejdůležitější proměnou ovlivnění environmentálními podmínkami. Mezi ty řadí psychickou deprivaci, ekonomickou a etnickou segregaci. Tyto faktory mají často za následek selhání ve vzdělání, nezaměstnanost a chudobu, které člověka vytlačují z normálně fungující společnosti. Právě ono selhání ve vzdělání může být urychleno dyslexií (Boder, 1976; Badian, 1992; Kirk & Reid, 2001; Humphrey & Mullins, 2002). Člověk pak ztrácí své postavení ve společnosti a může ho kompenzovat nacházením jiných strategií úspěchů - od společensky přijatelných po ty nepřijatelné.

Rasmussen a kolektiv (2001) popisují, že jedno z největších rizik pro kriminální chování je porucha pozornosti s hyperaktivitou spojená s poruchami osobnosti a dyslexií. Protože dítě, které má pouze jednu poruchu, je snáze ovlivnitelné. Ona komorbidita těchto tří poruch je pro sociální okolí jedince takřka nesnesitelná. Tyto výsledky dokreslují i statistickými daty ze svých studií.

Macdonald (2010) k tomuto tématu dodává, že dyslektičtí jedinci nemají ve vzdělání a zaměstnání stejné podmínky k rozvoji svých dovedností jako ostatní populace (zejména spojené se čtením a psaním). A právě neustálými pokusy a zážitky selhání se dostanou až na okraj společnosti, kde hledají přijetí.

3.4 Souvislost gramotnosti s trestnou činností

Gramotnost je pro život ve společnosti velice důležitá, bez nadsázky lze říci, že v 21. století se bez ní nikdo neobejde. *„Nedostatečná, nevyzrálá čtenářská (a informační) gramotnost vede v konečném důsledku k vážným problémům při studiu i při uplatňování nároků na trhu práce“* (Atmanová & kol., 2011, s. 10). Reid (2009) upozorňuje na gramotnost jako kulturní symbol, který je v dnešní době takřka nenahraditelný a člověk se bez něj nemůže ve společnosti dostatečně uplatnit.

3.4.1 Gramotnost

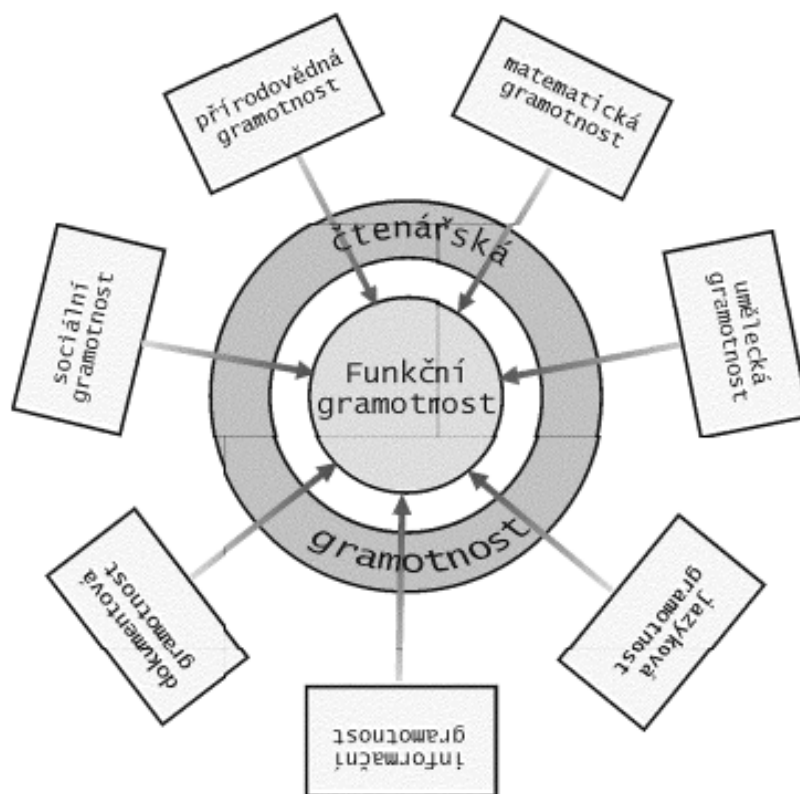
„Čtenářská gramotnost je celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech“ (Atmanová & kol., 2011, s. 9). Ve čtenářské gramotnosti se prolíná hned několik rovin:

- **Vztah ke čtení**, zejména potěšení z četby a vnitřní potřeba číst.
- **Doslovné porozumění**, tedy dovednost dekódování psaného textu a porozumění se zapojením dosavadních znalostí a zkušeností
- **Vysuzování a hodnocení**, zejména vyvozování závěrů z přečteného textu a kritické zhodnocení textu
- **Metakognice**, dovednost a návyk seberegulace, „tj. dovednost reflektovat záměr vlastního čtení, v souladu s ním volit texty a způsob čtení, sledovat a vyhodnocovat vlastní porozumění čtenému textu a záměrně volit strategie pro lepší porozumění, překonávání obtížnosti obsahu i složitosti vyjádření“ (Atmanová & kol., 2011, s. 9).
- **Sdílení** s dalšími čtenáři
- **Aplikace** čteného v dalším životě (Atmanová & kol., 2011).

Když se podíváme na postavení čtenářské gramotnosti ve vztahu k funkční gramotnosti podle Najvarové (2008) (viz obr. 4), zjistíme, že je mediačním činitelem k jakékoliv vzdělanosti. Tedy, že se bez ní neobejdeme. Lidé, kteří trpí nedostatkem právě čtenářské gramotnosti si musí složitě vytvářet, za

pomoci specifických kompenzačních mechanismů, postupy, kterými výsledku dosáhnou.

Obr. 4 - Postavení čtenářské gramotnosti (Najvarová, 2008, s. 8)



Další autoři (Schneider, Gintzel & Wagner, 2008) vidí gramotnost jako jeden z hlavních prvků úspěšné socializace. Vypracovali také několik možných přístupů, jak začlenit negramotné do společnosti. Jedno z hlavních úskalí vzniklé negramotnosti vidí v selhání v hospodářské soběstačnosti, a tím pádem v nutnosti obstarávat si materiální zajištění jinými formami.

3.4.2 Souvislost gramotnosti a trestné činnosti

„Česká republika je dlouhodobě kritizována za to, že neposkytuje všem žákům rovné šance na vzdělání. Žáci, kteří přicházejí do škol z nepodnětného rodinného prostředí, jsou oproti ostatním žákům v nevýhodě.“ (Atmanová & kol., 2011, s. 10). Například jim rodiče nikdy nahlas nečetli, nepomáhali s učením a nediskutovali s nimi o přečtených textech.

V ČR se uskutečnil jeden z mála výzkumů, který zkoumal vztah ke knihám a čtenářské dovednosti u odsouzených žen. Závěry toho výzkumu potvrzují, že na čtenářskou vzdělanost a čtenářské návyky jedince má vliv jeho rodinné a sociální zázemí. *„Ony (ne)získané čtenářské návyky a aktivity pak zpětně (ne)ovlivňují jeho myšlení a chování. Tudíž i to, zda páchá či nepáchá trestnou činnost. Položíme-li si pak otázku, zda může být nedostatečná čtenářská gramotnost a absence aktivních čtenářských návyků prediktibilním faktorem kriminálního chování, pak naše odpověď zní ano. Avšak jde spíše o nepřímý vliv skrze zázemí jedince. Čtení a vztah ke knihám je tedy nepřímým prediktibilním faktorem kriminálního chování“* (Kadlecová, 2012, s. 98).

3.5 Charakteristiky odsouzených v České republice

Než bude zmíněn určitý charakteristický profil odsouzeného v ČR, ráda bych vůbec odsouzené někam zařadila. Hrčka (2001) je řadí mezi určité sociální devianty (toto slovo je odvozeno od latinského deviatio, tedy odchylka či úchylka). V obecném pojetí *„je chápána jako jakákoli odchylka od normální struktury či funkce a může se vyskytovat u kteréhokoli jevu v přírodě nebo společnosti“* (Hrčka, 2001, s. 11). Hrčka dále zmiňuje rozlišení tzv. negativní a pozitivní deviace, tj. že každá odchylka od normy je deviací.

Sociální deviace mají význam ve společnosti, zejména v sociálních interakcích a vztazích. Vyskytují se v lidských společenstvích. Do oblasti lidských sociálních deviací rozdělil Hrčka (2001) na čtyři skupiny:

- Zjevné (rozpoznané a označované) deviantní chování.
- Zjevné (rozpoznané a označované) poruchy psychických funkcí člověka (vnímání, myšlení, emoce, paměť apod.) popisované obecnou psychopatologií a psychiatrií. Tyto poruchy však zpravidla nevyčleňujeme jako zvláštní kategorii lidských sociálních deviací, protože se neprojevují samostatně, ale téměř vždy ve formě deviantního chování. Tedy lze je zařadit do skupiny uvedené na prvním místě. Jako zvláštní kategorii bychom dále mohli vyčlenit mírné formy psychických poruch.
- Zjevné (rozpoznané a označované) deviantní fyzické charakteristiky, např. tělesné nemoci, fyzické malformace (vrozená vývojová úchylka tvaru), smyslové defekty při „normálním“ vzhledu a chování.

-
- Zjevné (rozpoznané a označované) deviantní sociální charakteristiky (např. rozvedená žena, svobodná matka, sirotek, nemanželské dítě, příslušník stigmatizované etnické, národnostní, rasové či náboženské skupiny, bývalý vězeň či bývalý psychiatrický pacient) při současném „normálním“ vzhledu a chování.

Z tohoto úhlu pohledu můžeme brát specifickou skupinu odsouzených v ČR jako deviantní skupinu obyvatelstva, která se provinila v rámci společenských norem a pravidel. Hrčka (2001) tuto skupinu označuje jako sociálně patologickou.

Ondrejko (2001, s. 31 - 32) shrnuje definice deviantního chování, podle kterého můžeme jedince do této sociální patologie zařazovat:

1. Definice právní. Tato definice pokládá za deviantní takové chování, které porušuje zákonem kodifikované normy.
2. Definice orientované na normy. Podle nich je možné klasifikovat chování jako konformní anebo deviantní podle toho, zda porušuje nebo neporušuje normy příslušné sociální skupiny, a to i tehdy, kdy nejsou zákonem kodifikované.
3. Definice orientované na očekávané chování. Přitom velkým diskutovaným problémem je otázka, kdo rozhodne o tom, která jsou ta konkrétní očekávání na chování určité osoby v určitých konkrétních podmínkách. A dále, že některá očekávání jdou i do negativních konotací.
4. Definice orientované na sankce. Je to ten případ, kdy se za deviantní považuje takové chování, které interakční partner považuje za nezbytné sankcionovat.
5. Definice orientovaná na očekávané chování společnosti – srovnání s běžným očekávatelným fungováním jedince ve společnosti. Podle těchto definicí jde o deviantní chování tehdy, kdy není uspokojené očekávání většiny členů příslušné sociální skupiny nebo společnosti.
6. Definice konstruktivistická, vycházející z kognitivních kompetencí jednotlivce a jeho schopnosti morálního úsudku.

-
7. Existují i teorie, které pokládají za deviantní jakékoliv chování, které sociální kontrola postihuje sankcemi. Příkladem takového chování může být i chudoba jako následek deviantního chování.
 8. Mezi definice jistě patří i definice založené na charakteristikách deviace. Tyto charakteristiky vycházející zejména z porušování „norem“ etnických, zvykových, tradicionalistických, archetypových a daných esoterickými kritérii chování.

3.5.1 Specifické charakteristiky odsouzených

V ČR je k dispozici málo přehledů o specifických charakteristikách odsouzených. Vězeňská služba ČR každoročně vydává ročenky, ale tam tyto údaje nenajdeme. Najdeme tam nejvyšší dosažené vzdělání odsouzených, jejich pracovní zařazení v rámci svého výkonu trestu odnětí svobody, ale více ze specifických oblastí, které nás zajímají, není uvedeno.

Je nesporné, že osoby ve výkonu trestu odnětí svobody silně ovlivňuje vězeňské prostředí. Toto ovlivnění nemusí být pouze pozitivní, ve které se doufá, když se jedinci trest ukládá, ale také negativní (Siegel, 2013). V této práci nebudu detailněji upozorňovat na všechny aspekty, pouze bych shrnula možná negativní ovlivnění jedince podle Černíkové (2008, s. 183 - 4):

- prostředí výkonu trestu představuje nahromadění osob s větší či menší mírou sociální poruchovosti chování;
- adaptace odsouzeného na vězeňskou subkulturu, přijetí vězeňskou subkulturou, což představuje „přiučení“ se kriminalitě, označováno jako prizonizace;
- racionalizační mechanismy v subkultuře odsouzených zabraňují přijetí zodpovědnosti za spáchaný čin, racionalizace pocitů nespravedlnosti, tvrdosti trestu, zatrpklosti, bezpráví, oprávněnosti agrese a nespolupráce;
- nedostatek příležitostí pro přijímání zodpovědnosti za volbu alternativ chování v důsledku převažujícího vnějšího řízení individua, vznik heteronomní morálky;
- prostředí chudé na vhodné pozitivní podněty, které by stimulovaly odsouzené k změně chování a přijetí odpovědnosti za svůj způsob života;
- narušení volných vlastností;

-
- zpřetrhání pozitivních sociálních vazeb s prostředím rodiny, přátel, práce, zájmů, které mnohdy nejdou plnohodnotně nebo vůbec navázat;
 - výkon trestu se odvíjí od „funkce plynutí času“ v případě nedostatečných pracovních možností věznice, při inertnosti odsouzeného k penitenciárním podnětům, při sebepoškozování směřujícím k invaliditě, při zranění ze strany spoluodsouzeného;
 - působením prizonizace při dlouhodobých trestech nebo při recidivách výkonu trestu odnětí svobody;
 - pobyt ve vězení působí na snižování hodnoty sama sebe, zmenšuje se rozsah sociálního fungování odsouzeného a pak se velmi obtížně realizují výchovné a sociální intervenční zásahy;
 - stigmatizace puncem kriminálního, která funguje jako překážka při sociální reintegraci;
 - homosexuální orientace;
 - finanční zadluženost.

V roce 2010 byly vydány výsledky rozsáhlého výzkumu zaměřující se na pachatele vloupání (Polišenská, Borovanská & Koubalíková, 2010). Ač to není úplně nejreprezentativnější vzorek české populace odsouzených, můžeme i z toho vyvozovat určité závěry. Osobnostní analýza pachatelů vloupání byla zkoumána Cloningerovým dotazníkem charakteru a temperamentu (TCI-r). Výsledky porovnané s normami nevězeňské populace vykazují výrazně vyšší skórování v temperamentové dimenzi „vyhledávání nového“. Zajímavé je, že toto vyšší skórování se týká i oblasti „odolnosti“. Zároveň nižší skórování vykazují pachatelé vloupání v „sebeřízení“, „spolupráci“ a „sebepřesahu“. Z dalších analýz zjistily, že 40 % jejich vzorku má poruchu osobnosti či trend k takovéto poruše.

Podle Žukova a kolektivu (2009) je signifikantně vyšší výskyt disociální poruchy osobnosti v podmínkách výkonu trestu ČR (cca 30 %). Hála (2006) také upozorňuje, že mnoho uvězněných nemělo možnost dosáhnout určitého vzdělání za svůj dosavadní život, proto zdůrazňuje důležitost této možnosti ve výkonu trestu odnětí svobody.

Zahraniční studie jsou na tom lépe, je jich více, ale nejsou bohužel ucelené. Například výsledky výzkumného týmu pod vedením Blanda (1990) ukazují, že

srovnáním populace uvězněných ve věkové kategorii od 18 do 44 let s běžnou populací zjistíme, že vězeňská populace má menší pravděpodobnost se v těchto letech oženit a dosáhnout určité míry vzdělání. Zároveň mají více než dvakrát větší pravděpodobnost podlehnout psychiatrické nemoci a pokusy o sebevraždu se vyskytovaly u vězeňské populace sedmkrát častěji.

Dalšími specifickými charakteristikami mezi odsouzenými je vysoký počet zneužívatelů návykových látek (Regier & kol., 1990; Crighton & Towl, 2008). Je prokázáno, že právě zneužívatelé návykových látek se dostávají na okraj společnosti (EMCDDA, 2013).

James a Glaze (2006) uveřejnili výsledky svých výzkumů, které se zaměřily na psychické problémy odsouzených. Jejich závěry prezentují vysoké zastoupení psychických problémů u odsouzených. Ve státních vězeních v USA bylo zjištěno zastoupení psychického onemocnění u 56 % odsouzených. Avšak jejich výsledky nejsou zajímavé pouze z hlediska zastoupení psychických onemocnění, ale zároveň i z hlediska sociální sféry (viz obr. 5). Tyto výsledky nám mohou pomoci porozumět poměrně náročnému sociálnímu prostředí odsouzených. Například okolo 70 % všech odsouzených bylo před výkonem trestu odnětí svobody nezaměstnáno. Další zajímavý a poměrně vysoký procentuální podíl odsouzených obdrželo v rámci svého vývoje veřejnou podporu (zejména institucionální výchovu, sociální ubytování apod.). Neméně důležitá informace je i ta, že takřka polovina odsouzených měla někoho z blízké rodiny ve výkonu trestu odnětí svobody. Vysoké procento pečovatелů užívalo návykové látky v období dětství současně odsouzených.

Obr. 5 - Sociálně-psychologické charakteristiky odsouzených před nástupem výkonu trestu (James & Glaze, 2006, s. 4)

Characteristic	Percent of inmates in —					
	State prison		Federal prison		Local jail	
	With mental problem	Without	With mental problem	Without	With mental problem	Without
Homelessness in past year	13.2%	6.3%	6.6%	2.6%	17.2%	8.8%
Employed in month before arrest ^a	70.1%	75.6%	67.7%	76.2%	68.7%	75.9%
Ever physically or sexually abused before admission	27.0%	10.5%	17.0%	6.4%	24.2%	7.6%
Physically abused	22.4	8.3	13.7	5.4	20.4	5.7
Sexually abused	12.5	3.8	7.3	1.7	10.2	3.2
While growing up —						
Ever received public assistance ^b	42.5%	30.6%	33.3%	24.9%	42.6%	30.3%
Ever lived in foster home, agency or institution	18.5	9.5	9.8	6.3	14.5	6.0
Lived most of the time with —						
Both parents	41.9%	47.7%	45.4%	50.5%	40.5%	49.1%
One parent	43.8	40.8	39.8	38.8	45.4	40.4
Someone else	11.6	10.2	13.5	10.3	12.0	9.4
Parents or guardians ever abused —	39.3	25.1	33.3	20.0	37.3	18.7
Alcohol	23.6	16.9	21.7	15.4	23.2	14.1
Drugs	3.1	1.9	2.2	1.4	2.7	1.1
Both alcohol and drugs	12.7	6.2	9.4	3.2	11.5	3.4
Neither	60.7	74.9	66.7	80.0	62.7	81.3
Family member ever incarcerated —	51.7%	41.3%	44.6%	38.9%	52.1%	36.2%
Mother	7.2	4.0	5.0	3.2	9.4	3.4
Father	20.1	13.4	15.3	9.9	22.1	12.6
Brother	35.5	29.4	29.4	27.0	34.8	25.8
Sister	7.0	5.1	5.5	4.2	11.3	5.1
Child	2.7	2.3	3.4	2.8	4.0	2.6
Spouse	1.7	0.9	2.6	1.8	2.4	0.9

^aThe reference period for jail inmates was in the month before admission.
^bPublic assistance includes public housing, AFDC, food stamps, Medicaid, WIC, and other welfare programs.

Empirická část

4 Výzkumný projekt

Výzkumným tématem se inspiroji z celé řady studií zahraničních (Wallis, 1998; Moody & kol., 2000; Kirk & Reid, 2001; Lindgren, Jensen, Dalteg, Meurling, Ingvar & Levander, 2002; Samuelsson, Herkner & Lundberg, 2003; Talbot & Riley, 2007; Macdonald, 2010; Macdonald, 2012). Právě jejich výsledky naznačují, že diagnóza dyslexie, resp. komorbidita dyslexie a syndromu ADHD vede k předčasnému odchodu ze vzdělávacího systému, k rozvoji psychosociálních obtíží až k sociální exkluzi (Boder, 1976; Badian, 1992; Kirk & Reid, 2001; Humphrey & Mullins, 2002). V českém prostředí doposud nebyl proveden výzkum, který by sledoval, zda podobná situace nastává také zde. Tato práce mapuje za využití dostupných diagnostických metod populaci odsouzených v zařízení pro výkon trestu odnětí svobody Horní Slavkov a porovnává, zda profil obtíží tohoto typu odpovídá normě v běžné populaci, nebo naznačuje určité odlišnosti.

U výběru diagnostických metod a způsobu jejich administrace vycházím také ze zkušeností českých odborníků na diagnostiku dyslexie (zejména PhDr. Lenky Krejčové, Ph.D.).

V České republice není v širším měřítku rozšířená diagnostika dyslexie u dospělých osob. Proto jsem se rozhodla použít velkou baterii testových metod, abych zbytečně neoznačovala respondenty za dyslektiky. Tuto baterii jsem doplnila o test Rychlého jmenování, který v České republice není normován.

Výzkum se odehrává ve věznici Horní Slavkov, která se řadí mezi věznice typu C – s ostrahou. Tyto věznice jsou specifické tím, že zde vykonávají trest odnětí svobody odsouzení pro úmyslný trestný čin. Odsouzení zde nemají volný pohyb, pohybují se v prostorách věznice organizovaně pod dohledem zaměstnance. Jsou i zde určité výjimky, které vždy musí povolit ředitel věznice. Tyto výjimky se týkají hlavně odsouzených pracovně zařazených. Jejich pracovní povinnosti se odehrávají uvnitř věznice nebo na střežených a nestřežených pracovištích mimo ní. Vždy je předepsaný dohled nad pracovní

činností odsouzených a provádí se nejméně jedenkrát za 45 minut (Generální ředitelství Vězeňské služby České republiky, 2010). Tento typ věznice byl zvolen, protože právě v takto přísném zařízení výkonu trestu odnětí svobody je zastoupeno procentuálně nejvíce odsouzených. Ke dni 9. 5. 2013 bylo 13 110 jedinců odsouzeno k výkonu trestu odnětí svobody a 7 719 z nich bylo umístěno právě do věznic typu C (Generální ředitelství Vězeňské služby České republiky, Oddělení vnějších vztahů, 2013).

Výzkumný projekt byl zadán jako diplomová práce s názvem „Výskyt dyslexie u osob ve výkonu trestu v ČR“ na katedře psychologie Filozofické fakulty Univerzity Karlovy v Praze v akademickém roce 2011/2012. Projekt byl podpořen vnitřními granty FFUK na rok 2013 a evidován pod číslem VG075.

5 Předmět a cíl výzkumu

Cílem výzkumného projektu je zmapování populace odsouzených v Horním Slavkově v zařízení pro výkon trestu odnětí svobody za využití dostupných diagnostických metod. Do vzorku respondentů byli zahrnuti jedinci s českou národností a české příslušnosti. Dalším cílem je porovnání, zda struktura obtíží dyslexie u respondentů odpovídá normě v běžné populaci, nebo naznačuje-li určité odlišnosti.

Dále jsem je specifikovala několika dílčími stupni, a to:

1. Zjistit přibližné zastoupení výskytu dyslexie u odsouzených ve vězení.
2. Analyzovat výsledky anamnestického dotazníku.
3. Zjistit úroveň čtenářských dovedností u odsouzených.
4. Zjistit, zda se u jedinců s dyslexií vyskytují ve vyšší míře specifické trestné činy.

Cílem je také přispět k rozšíření informovanosti o dané problematice mezi odbornou veřejností a jeho hlavním záměrem je zdůraznit nutnost prevence. V neposlední řadě je mým cílem zaměřit pozornost na potřebu vhodné intervence u odsouzených se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří by tak získali lepší podmínky na trhu práce po ukončení trestu. Díky tomuto postupu by mohl poklesnout procentuální podíl recidivního chování.

6 Výzkumné předpoklady a hypotézy

V rámci studia literatury, zahraničních i českých výzkumů a odborných konzultací s odborníky byly stanoveny pro výzkum tyto výzkumné předpoklady a k nim hypotézy sloužící k jejich ověření:

1. Ve sledovaném vzorku se bude objevovat dyslexie ve větší míře než u široké populace.

H0: Výskyt dyslexie u osob ve výkonu trestu je stejný jako v široké populaci.

H1: Výskyt dyslexie u osob ve výkonu trestu je vyšší než výskyt dyslexie v široké populaci.

2. Některé dovednosti (zejména psaní a čtení) budou u osob ve výkonu trestu, které nevykazují dyslektické obtíže, oslabeny.

H0: Jednotlivé výsledky z testů čtenářských a písemných dovedností (výsledky subtestů: Zkouška hlasitého čtení smysluplného textu – Krtek; Zkouška hlasitého čtení nesmyslného textu – Latyš; Diktát – Procházka lesem a Pseudoslovný diktát vět) jsou u osob ve výkonu trestu srovnatelné s výsledky jejich referenčních vzdělanostních skupin v běžné populaci.

H1: Jednotlivé výsledky z testů čtenářských a písemných dovedností (výsledky subtestů: Zkouška hlasitého čtení smysluplného textu – Krtek; Zkouška hlasitého čtení nesmyslného textu – Latyš; Diktát – Procházka lesem a Pseudoslovný diktát vět) jsou u osob ve výkonu trestu sníženy v porovnání s výsledky jejich referenčních vzdělanostních skupin v běžné populaci.

3. Jedinci s dyslexií nepáchají s vyšší pravděpodobností trestné činy proti životu, zdraví a lidské důstojnosti v sexuální oblasti

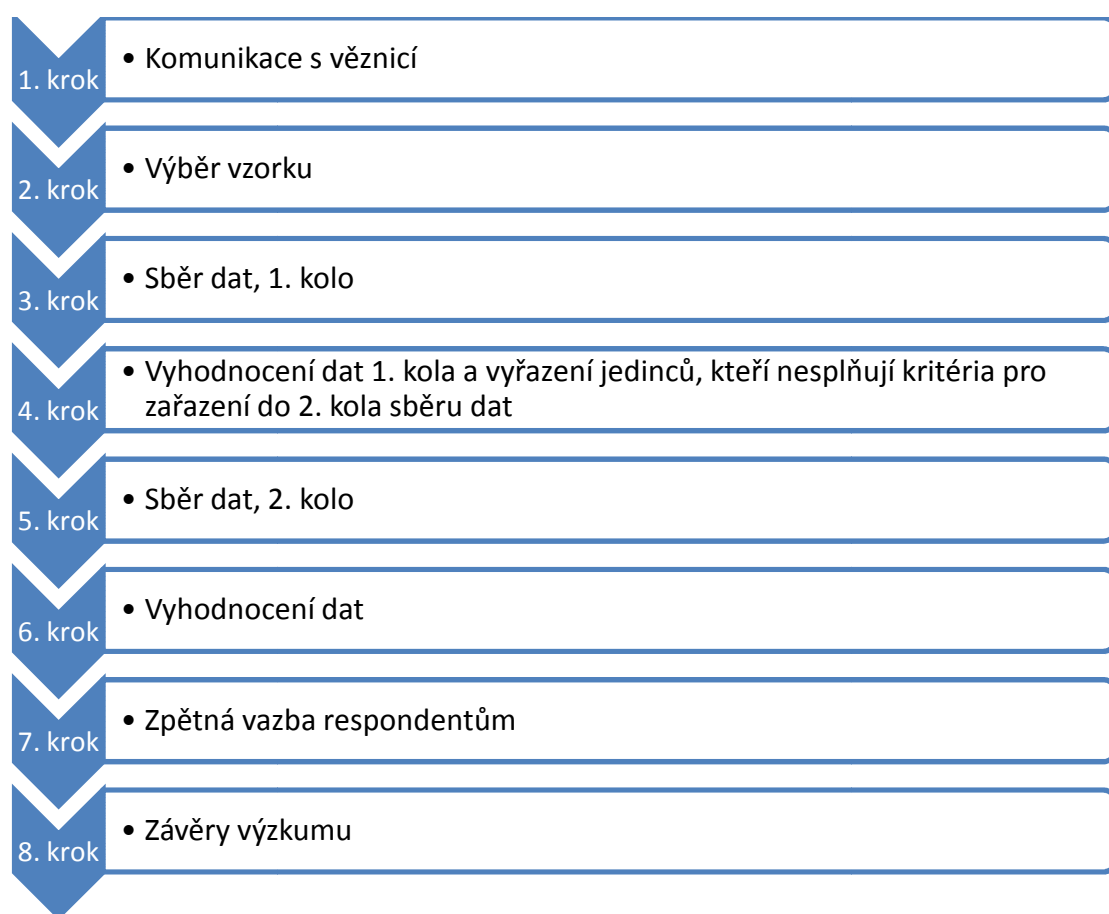
H0: Typy trestné činnosti jsou u osob s dyslexií stejné jako u osob, které nevykazují dyslektické obtíže.

H1: Trestné činy proti životu, zdraví a lidské důstojnosti v sexuální oblasti se u osob s dyslexií vyskytují v nižší míře na rozdíl od osob, které nevykazují dyslektické obtíže.

7 Metodologie výzkumu

Metodologie výzkumu je vytvořena po konzultaci s odborníky na dyslexii v dospělém věku a s inspirací ze zahraničních výzkumů (Wallis, 1998; Moody & kol., 2000; Kirk & Reid, 2001; Lindgren, Jensen, Dalteg, Meurling, Ingvar & Levander, 2002; Samuelsson, Herkner & Lundberg, 2003; Talbot & Riley, 2007; Macdonald, 2010; Macdonald, 2012). Pro ověření výsledků byly použity deskriptivní statistické metody, a pak testy k ověření hypotéz (binomický test, T-test a Chí.kvadrát test).

Obr. 6 - Design výzkumu



7.1 Použité metody

Pro ověření výzkumných předpokladů byly použity metody pro zjištění rozumových schopností respondentů a metody pro diagnostiku dyslexie v dospělém věku. Některé z metod diagnostiky dyslexie byly převzaty ze zahraničních diagnostických baterií a nejsou standardizované pro českou

populaci. Avšak po konzultacích s odborníky se zdá, že právě ony subtesty mají vysokou vypovídací schopnost, a byly tedy zařazeny do testové baterie.

Svensson (2011) ve své metaanalýze nabádá k detailnějšímu probádání problematiky a upozorňuje na důležitost specifitější identifikace jedinců s dyslexií od nedostačivých čtenářů. Proto je v tomto výzkumu užito více metod, abychom mohli lépe uchopit úroveň schopností a dovedností každého respondenta. Ze stejných důvodů bylo přidáno inteligenční kritérium pro výběr respondentů do druhého kola sběru dat.

7.1.1 Ravenovy standardní progresivní matice

Ravenovy standardní progresivní matice (SPM) byly zvoleny jako metoda měření inteligence pro tento výzkum se vzorkem odsouzených respondentů ve výkonu trestu, protože se jedná o nástroj měřící obecnou míru kognitivních schopností, který není závislý na míře vzdělání a kulturního prostředí, z něhož respondenti pocházejí (Raven, 1976). Lze tedy říci, že SPM je tzv. „culture-fair“ test a je závislý především na vrozených dispozicích jedince. SPM se řadí mezi nonverbální testy inteligence, které se sytí zejména faktorem „g“. Tímto Raven vychází ze Spearmana, tj. pojetí inteligence jako schopnosti nazírat určité vztahy, chápat jejich povahu a vzájemné souvislosti na různé úrovni komplexnosti. V průběhu řešení testovacích úloh se uplatňují nejvíce tři základní kognitivní procesy: percepce, pozornost a myšlení (Svoboda, 1999).

Standardní progresivní matice poprvé publikoval J. C. Raven v roce 1938. Test je dodnes pro svojí širokou škálu uplatnění využíván skoro po celém světě. Je určen pro testování inteligence u osob od 6 let do 65 let (Raven, 1976) a obsahuje 5 setů po 12 položkách. Každý set se zaměřuje na úkoly poněkud jiné povahy (Svoboda, Krejčířová & Vágnerová, 2001):

- Set A – statická představivost, pozornost a schopnost vizuální diskriminace, zejména s důrazem na analýzu a syntézu obrazce a hledání souvislosti.
- Set B – pochopení analogie obrazců, hlavní myšlenkové operace na základě lineárního rozlišování a usuzování.
- Set C – představivost, pochopení změn ve vertikálním i horizontálním směru.

-
- Set D – schopnost postřehu a pochopení kvantitativních i kvalitativních změn.
 - Set E – abstrakce.

Preiss (2002) ze svého velkého výzkumného projektu s SPM vyvozuje doporučení k využití tohoto testu u osob s průměrným a podprůměrným intelektem, psychiatrických a neurologických pacientů a starších osob. To byl také jeden z důvodů, proč byl určen jako primární nástroj měření inteligence v tomto výzkumném projektu. Je všeobecně známo, že psychiatrické diagnózy, mentální zaostání (Hrabětová, 2009) a poruchy osobnosti (Žukov, Fischer & Ptáček, 2009) se v oblasti vězeňství vyskytují v hojnější míře. Z tohoto důvodu bylo přijato doporučení Preisse o vhodnosti použití SPM na určitou část populace.

Nevýhody SPM spatřuje Svoboda (Svoboda, Krejčířová & Vágnerová, 2001) v tom, že na respondenta jsou kladeny určité nároky na percepční zralost (zejména schopnost vizuální analýzy) a úroveň pozornosti. Problematické je tedy měření inteligence tímto testem u jedinců, u kterých se vyskytují nějaké oslabení v těchto oblastech, např. porucha pozornosti. V tomto výzkumu však nebyla nalezena lepší metoda diagnostiky inteligence, která by více vyhovovala respondentům i výzkumníkovi. Její lehké pochopení a relativní časová nenáročnost vyplnění pro respondenta byly určujícími faktory pro její výběr.

Administrace probíhala dle manuálu (Raven, 1976, s. 24): *„Otevřete sešit na 1. straně. Vypadá takto. Nahoře je napsáno Set A a vy máte taky na záznamním listě sloupec A. Toto je stránka A-1. Vidíte, horní část je obrázek, ve kterém kousek chybí. Každý z těch kousků dole má takový tvar, že se hodí na toto místo, ale všechny nedoplňují ten obrázek. Číslo 1 je úplně chybné. Také č. 2 a 3 jsou chybné, vyplňují to prázdné místo, ale ne správně. A co číslo 6? Tady je správný vzorek.“*

Posléze byl vyplněný záznamový arch zkontrolován výzkumníkem a hrubý skór byl konfrontován s normami pro daný věk každého respondenta.

7.1.2 Ostatní testy inteligence

V rámci pilotního projektu se osvědčila nejvíce metoda zjišťující úroveň inteligence Ravenovy standardní progresivní matice (viz výše). Aplikace jiných inteligenčních testů byla také zkoumaná. Zejména bylo prověřováno, zda by Ravenovy progresivní matice pro pokročilé (APM) (Raven, 1991), Bochumský maticový test (BOMAT) (Hossiep & kol., 2002) či Vídeňský maticový test (VMT) (Forman 2002) nedaly více informací o rozložení inteligence respondenta. Všechny zmíněné inteligenční testy byly voleny z řad nonverbálních inteligenčních testů z důvodu neovlivnění výsledku jednotlivých respondentů dyslektickými obtížemi.

7.1.3 Anamnestický dotazník

Anamnestický dotazník vznikl přímo pro účely tohoto výzkumu a byl inspirován zkušenostmi odborníků a jinými dotazníky, které se zaměřovaly na forenzní problematiku, např. Anamnestický dotazník v rámci výzkumu Pachatelů vloupání (Polišenská, Borovanská & Koubalíková, 2010), či zjištění dyslektických obtíží u jedince - Screeningový dyslektický dotazník a Anamnestický dotazník z baterie Diagnostika specifických poruch učení u adolescentů a dospělých osob (Cimlerová & kol., 2007).

Dotazník byl vyvinut pouze pro tento výzkum. K jeho tvorbě bohatě přispěly poznámky PhDr. Lenky Krejčové, Ph.D., doc. PhDr. Ilony Gillernové, CSc. Byl navržen a uzpůsoben i po grafické stránce (Balharová, 2010), aby byl srozumitelný a lépe čitelný i pro dyslektiky. Bylo využito větší velikosti bezpatkového písma a u administrace byl vždy k dispozici výzkumník, který mohl kdykoliv zodpovědět případné dotazy.

Celý dotazník je k nahlédnutí v přílohách této práce (viz příloha 2) .

7.1.4 Z baterie Diagnostika specifických poruch učení u adolescentů a dospělých osob

V rámci projektu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy provedeném Institutem pedagogicko-psychologického poradenství ČR byla vytvořena diagnostika specifických poruch učení u adolescentů a dospělých (Cimlerová,

Pokorná, Chalupová & kol., 2007). Jedná se o diagnostickou baterii testů, kterou tvoří subtesty zaměřující se na oblast čtení a psaní, diagnostiku percepčních schopností, prostorových a jazykových dovedností.

Použití celé baterie testů by nebylo pro můj výzkum efektivní, proto byly po uvážení vybrány tyto subtesty:

Screeningový dyslektický dotazník

Tento dotazník byl inspirován ve svém vzniku anglickým Adult Dyslexia Check List (Vinegrad, 1994). Jedná se o sedmnáctipoložkový dotazník, který je možno zadávat skupinově či individuálně a není časově limitován. Z jeho výsledků nelze vyvozovat jasné závěry či určovat diagnózy, pouze nám sděluje orientační informace a možné podezření na výskyt dyslexie. Vždy je nutné výsledky tohoto subtestu konfrontovat s jinými výsledky (Cimlerová & kol., 2007).

Tento dotazník byl zadáván skupinově a vždy byla nahlas přečtena výzkumníkem každá položka v dotazníku. Posléze byl dotazník vyhodnocen, spočítán hrubý skór a zaznamenán výsledek ke každému jednotlivému respondentovi do portfolia.

Zkouška tichého čtení – Děvečka

Pro zjištění úrovně tichého čtení se používá text „O děvečce, která v Blaníku sloužila“, ten je totiž psán archaičtější podobou jazyka a obsahuje i méně frekventovaná slova (Cimlerová & kol., 2007). Text obsahuje 580 slov a zadává se zásadně individuálně. Testovaný jedinec má časový limit tři minuty. O tom však předem není informován.

Administrace testu dle instrukcí v manuálu.

Po vypršení časové dotace na text jedince zastavíme a poprosíme, ať nám sdělí, kam v textu došel. To zaznamenáme do záznamového archu. Poté si necháme převyprávět děj příběhu a hodnotíme stupeň porozumění a samostatné reprodukce. Všechny informace jsou posléze zaznamenány do portfolia ke každému respondentovi.

Zkouška hlasitého čtení – O Krtkovi

Cimlerová a kolektiv tento text „O Krtkovi“ převzali od Matějčka a spolupracovníků z psychodiagnostického nástroje „Zkouška čtení“ (1992). Zkouška čtení byla vyvinuta pro potřeby diagnostiky jedinců, kteří nějakým způsobem selhávají v nárocích ze stran školských zařízení. Tato zkouška byla standardizována v 90. letech minulého století a po provedení restandardizace se zjistilo, že nedošlo k velkému posunu čtenářských dovedností populace, a tím byla prověřena validita této zkoušky (Matějček & kol., 1992). Tým Cimlerové tento text použil pro aplikaci zkoušky čtení pro adolescentní a dospělou populaci. Pro ně také vytvořil normy.

Zkouška se zadává individuálně a je časově omezena třemi minutami. Výzkumník zaznamenává každou odlišnost v předčítaném testu (např. chybovost, opakování, průvodní projevy jedince při této zkoušce).

Výsledky nám poskytnou mnoho kvantitativních i kvalitativních údajů o čtenářských dovednostech jedince. Můžeme zmínit, že hlavním výstupem této zkoušky je skóre čtenářských dovedností, který je závislý na rychlosti čtení a chybovosti. Dalšími výstupy jsou porovnání správně přečtených slov na začátku a konci testu, což nám může dát obrázek výkonnosti. *„Nižší výkonnost v první minutě nám signalizuje přítomnost tenze či nedostatečného čtenářského zácvičku, klesající výkonnost s postupující časovou zátěží bývá známkou únavy při uplatňování kompenzačních mechanismů“* (Cimlerová & kol., 2007, s. 11).

Výsledek byl zaznamenán do portfolia respondentů a interpretován za použití norem ze vzdělanostní skupiny a někdy i s normami získanými ze skupiny dyslektiků.

Zkouška hlasitého čtení nesmyslného textu – Latyš

Text „Latyš“ je složený z pseudoslov, která však respektují fototaktická pravidla českého jazyka, *„že specifikují možné kombinace hlásek v českém jazyce obvyklé a zabraňují tomu, aby se v pseudoslově vyskytla taková kombinace hlásek, pro kterou proband ani jiný uživatel nemá vytvořeny artikulační stereotypy“* (Cimlerová & kol., 2007, s. 11). Čtení takového textu vyžaduje schopnost přesného fonologického kódování. Tato schopnost je u dyslektiků

ve vysoké míře porušena. Jedinec se nemůže v tomto případě spoléhat na globální čtení a odhadování známých a frekventovaných slov a nemůže předjímat obsah čteného textu (Cimlerová & kol., 2007).

Tento subtest administrujeme dle příručky „Zkoušky čtení“ (Matějček & kol., 1992), ale celkový skór čtenářských dovedností a posouzení chybovosti zjišťujeme v normách „Diagnostiky specifických poruch učení u adolescentů a dospělých osob“ (Cimlerová & kol., 2007).

Výsledky a postřehy byly zaznamenány do portfolia každého respondenta.

Diktát - Procházka lesem

Psaní patří stejně tak neodmyslitelně jako čtení k diagnostickým nástrojům možných poruch učení. Psaní diktátu je složitá činnost, při které jedinec musí aktivovat mnoho funkcí a dovedností. *„Při psaní diktátu je zapojena krátkodobá verbální paměť (zapamatování diktovaného textu), kinestetická a zraková paměť (vybavení grafémů), vizuomotorická koordinace, jemná motorika ruky a prostorová a pravo-levá orientace (kvalita grafomotoriky), fonematické povědomí, jazykový cit i znalost pravidel pravopisu a schopnost jeho praktické aplikace, nakonec i korekční schopnost“* (Cimlerová & kol., 2007, s. 14).

Administrace dle instrukcí v manuálu.

Při diktování je předčítána vždy celá věta a pak větné celky. Jestliže píše proband tiskacím písmem, tak je v polovině zastaven a požádán, aby zkusil psát psacím písmem.

Skórování testu se zaměřuje zejména na počet a kategorie chyb. Objevují se chyby pravopisné, specifické a ostatní (viz obr. 7). Výsledky se pak porovnávají s naměřenou normou populační.

Obr. 7 - Příklad vysoké chybovosti v diktátu Procházka lesem a specifické rozdělení chyb

Diktát – Procházka lesem

záznamový list

Jméno: Datum narození:

Škola, roč.: Datum vyšetření:

dvířka vzána sem vyšel na probašku
do dláského bra na sedle stala
radni vlada na lesním hoři
se dřevěle kapyk semi dubarými
darvami. kvasel sem orampeli
prostorním lesem i uskami stemnělými
uškami naris rostly kopretiny.
Vlese dilo tak průměrně se jsem
dřeví zapomel na vichný starosti
a odal sem si snadněmi bouřkami
okoli vzdub dyl průhlední jako
šklo des radného mracku. Dloužil
sem des cíle aš sem se ašle v hloudu
lesa sem starý les dyl smutný
dyl sem praso rad se sem vyšel
na volné prostredí kvasa ciske
krajiny. Vdekla svůj hlas manesovi
i kreslam Alrovm o dyla prím
radrojem ne svým rýbnouch smesavých.

Σ chyby specifické 70

Poznámky:

Σ chyby gramatické 25

Σ chyby ostatní 15

chyby Σ 110

Vyšetřil:

Pseudoslovný diktát vět

Pseudoslovný diktát vět kombinuje zásady diktátu „Procházka lesem“ a četby nesmyslného textu „Latyš“. Pro tento test je důležité zejména fonematické povědomí. Caravolas, Volín a Hulme (2005) prokázali na mezinárodním vzorku, že fonematické povědomí je jedinečný a nenahraditelný předpoklad ke

čtení a hláskování. Tento výsledek byl podpořen výzkumem jak v rámci konzistentního pravopisu (českého), tak i nekonzistentního pravopisu (anglického). Fonematické povědomí se zdá být hlavní složkou abecední gramotnosti.

Administrace testu dle instrukcí v manuálu. Vždy se diktuje větný celek jen dvakrát a respondent má za úkol psát, co uslyšel (viz obr. 8).

Výsledky byly pak analyzovány a zaznamenány ke každému jedinci do portfolio.

Obr. 8 - Příklad nízké chybovosti v pseudoslovném diktátu vět

Pseudoslovný diktát vět

záznamový list

Jméno: [redacted] Datum narození: [redacted]

Škola, roč.: Datum vyšetření:

		Počet chyb
1.	K X LEHÁČKOVÉ ZOTRÁVNÍ	1
2.	LAŘÍNEK NAHOSUJE CHUŠKY	
3.	HALDĚNA USPĚŠKA HOFTÍŽUM KEDÁŠE	
4.	STOŠOVÁME ŽVĚKTY NAČPOCU LUHO KŘASTU	
5.	DOUŽE VKLEMIN' O NEVDUŽI KAMCE TULEČ.	

Test fonologické manipulace

Test fonologické manipulace obsahuje šestnáct jednoslabičných pseudoslov, které má proband zopakovat po examinátorovi, a poté vynechat určitou souhlásku specifikovanou pořadím ve slově.

Zadání tohoto testu je individuální a je důležité důkladně projít zúčastněným příkladem. Instrukce k administraci je dle příručky taková: *„Budu vám teď říkat různá nesmyslná slova, vy je po mně zopakujete tak, jak je uslyšíte, a potom vynecháte určitou hlásku, kterou vám řeknu... Vyzkoušíme si to, budete vynechávat první hlásku ve slově: truf – truf – ruf“* (Cimlerová & kol., 2007, s. 30).

Výsledky pak byly zapsány do portfolií jednotlivých respondentů.

Sluchová analýza a syntéza

Test je složen z dvou typů úloh vždy po deseti slovech. Tato slova jsou záměrně dlouhá a složitá a jejich obtížnost se stále zvyšuje, aby byly odhaleny možné deficity. Tento test je důležité administrovat individuálně v klidném a ničím nerušeném prostředí. V první polovině testu se zjišťují schopnosti sluchového rozkládání slov na hlásky, kdy examinátor hláskuje slovo a proband má za úkol zopakovat toto slovo celé. Ve druhé polovině se zjišťuje schopnost opačná – tedy examinátor řekne celé slovo a proband má povinnost je hláskovat (Cimlerová & kol., 2007).

Administrace k sluchové syntéze je takováto: *„Budu hláskovat jednotlivá slova, vaším úkolem je poznat, o jaké slovo se jedná a toto slovo vyslovit. Vyzkoušíme si to na následujícím příkladu: D – N – E – S = DNES. Ano. A nyní budou následovat delší a složitější slova“* (Cimlerová & kol., 2007, s. 30). Instrukce k zadání těchto testů, k sluchové analýze: *„Budu vám předříkávat jednotlivá slova a vy budete ta slova hláskovat, říkat po hláskách. Zkusíme si to na jednoduchém příkladu. Hláskujte slovo těsto, vyslovujte foneticky tak, jak slyšíte: Ť – E – S – T – O. Ano. A nyní budou následovat delší a složitější slova“* (Cimlerová & kol., 2007, s. 30).

Výsledky byly pak analyzovány a zaznamenány ke každému jedinci do portfolia.

Test zrakového vnímání

Zrakové vnímání je neoddělitelnou součástí diagnostiky SPU. V rámci tohoto testu se nesleduje pouze úroveň zrakového vnímání, ale přistupují do hry i další proměnné. Těmi jsou zejména schopnost najít chybu v předložených názvech, schopnost soustředit se a rychlost čtenářského pracovního tempa.

Cimlerová s kolegyněmi (2007) tedy radí opatrné interpretace výsledků a nesoustředit se pouze na kvantitativní výkon, ale i na rozbor typu chyb, které se v testu objevují.

Ze zahraničních studií je patrné, že právě test zrakového vnímání je posuzován jako jeden ze silných prediktorů dyslexie (Slaghuis, Lovegrove & Davidson, 1993; Fischer, Hartnegg & Mokler, 2000).

Test zrakového vnímání lze zadávat jak individuálně, tak skupinově. Pro mé účely jsem v rámci ušetření času zvolila skupinovou formu. Časový limit pro vypracování testu činí šest minut. Instrukce k testu je: *„V následujícím testu máte napsat, zda jméno nebo název firmy na jedné řádce je napsáno stejně (identicky), nebo se v něčem liší, je napsáno jinak. Jestliže bude jméno (název firmy) napsáno stejně, napište prosím na konci řádky písmeno S (stejně). Jestliže bude jméno (název firmy) napsáno jinak, napište prosím na konci řádky písmeno R (různé). Test neotevírejte, nyní budeme pracovat pouze na první stránce testu... Vyzkoušíme si to společně u následujících čtyř zácvichých příkladů: 1. Asia special s.r.o. – Asia special s.r.o. Oba dva názvy firmy jsou na této řádce napsány stejně, proto je na konci řádky napsáno S... Na dalších stranách máte řadu podobných úkolů. Test je časově limitován, proto se snažte pracovat svižně, ale ne na úkor chyb. Během časového limitu nestihnete všechny položky testu, snažte se pracovat bezchybně. Otočte a začněte pracovat – teď“* (Cimlerová & kol., 2007, s. 31).

Výsledky a postřehy byly zaznamenány do portfolia každého respondenta.

Verbální fluence

Test verbální fluence měří schopnost vybavení si co nejvíce slov v určeném časovém úseku na danou počáteční hlásku (postupně: N, K a P), ale zároveň i schopnost krátkodobé paměti. *„Test je úzce spojen s ostatními řečovými funkcemi – poukazuje na verbální pohotovost, dynamickou organizaci vnitřní řeči, spontaneitu, tempo a plynulost řeči“* (Cimlerová & kol., 2007, s. 20). Neurologové používají tuto zkoušku jako diagnostický nástroj ke zjištění poškození v oblasti frontálního laloku (Preiss & kol., 2002).

Tento test je zadáván individuálně s následující instrukcí: *„Řeknu vám určitou hlásku a vy budete mít jednu minutu na to, abyste vymyslel co nejvíce slov,*

která na danou hlásku začínají (např. „B“ bagr, bobr, budík). Nepoužíváme slova začínající velkými písmeny (např. jména Božena, Bohuslav, Brno) a slova příbuzná, např. bydlení, bydlet“ (Cimlerová & kol., 2007, s. 32).

Výsledky a postřehy byly zaznamenány do portfolia každého respondenta.

7.1.5 CTOPP

Baterie CTOPP (Comprehensive test of phonological processing) (Wagner & kol., 1999) jsou v zahraničí často používány k zjištění individuální schopnosti fonologického zpracování informací u jedince. Tato schopnost tvoří základ pro dovednost plynulého čtení. Baterie je primárně zacílena na diagnostiku dětí, dospívajících a dospělých do 24 let a 11 měsíců. V důsledku toho, že test není přeložen do českého jazyka, natož normován, jsem využila právě tyto normy k analýze dat, jelikož z literatury je známo, že schopnost fonologického zpracování se do dospělosti mění (Wagner, Torgesen & Rashotte, 1994), ale po dosažení dospělosti již k žádným bouřlivým změnám nedochází. Na druhou stranu existuje studie, která naznačuje, že právě fonologické zpracování je u dospělých dyslektiků nejlépe testovatelné – skór koreluje s dyslektickými obtížemi a je nezávislý na dalších proměnných (zejména vzdělání, socioekonomický původ apod.) v jejich životech (Pennington & kol., 1990).

Z této baterie testů byl zvolen jeden subtest Test rychlého jmenování, aby dokreslil profil respondentů.

Rychlé jmenování (Rapid Naming – color, object, digit, letter)

Podle literatury je test rychlého jmenování (Scarborough, 1998) hlavní prediktor možných důsledků specifických poruch učení. Zajímavé je, že výsledky testu rychlého jmenování nejsou tak závislé na různých hyperkinetických podmínkách jedince, ale vysokou korelaci vykazují právě v odhalení specifických poruch čtení (Raberger & Wimmer, 2003).

Rapid Non-Symbolic Naming Composite Test (RNNCT) měří schopnost zahrnout efektivní získávání informací z fonologického zpracování do dlouhodobé paměti a provést posloupnost operací rychle a opakovaně pomocí objektů, barev či čísel a písmen (Wagner & kol., 1999). Ke standardní administraci pro děti patří pouze rychlé jmenování barev a objektů; pro

dospělé zase naopak čísel a písmen. Pro můj projekt jsem zařadila všechny subtesty z důvodu získání lepšího profilu obtíží u dyslektických jedinců.

Administraci jsem přeložila a zadávala z instrukcí v příručce: *„Budu vám teď ukazovat papíry, na kterých budou postupně různé věci. Začneme u barev... Jaké barvy vidíte na této stránce?... Teď budete říkat barvy, které budou na dalším papíře, stejně jako jste to dělal teď, postupně po řádcích a tak rychle, jak jen můžete... Budete tedy říkat barvy po řadách od začátku do konce. Rozumíte? Až budete připraven, řekněte a můžeme začít“* (Wagner & kol., 1999, s. 29 - 30). Obdobně byly zadávány subtesty obrázků, čísel a písmen.

7.2 Kritéria pro zařazení respondentů do výzkumu

Kritéria pro vstup respondentů do testování a prvního kola sběru dat byla předem jasně určená:

- poskytnutí informovaného souhlasu s účastí na výzkumu
- příslušnost i národnost česká
- mateřský český jazyk

Kritéria pro postup do druhého kola:

- viz výše + IQ > 90

Kritéria pro zařazení do skupiny dyslektiků byla vybrána na základě pilotní studie (viz následující kapitola).

7.3 Pilotní studie

Popis pilotní studie je záměrně zařazen právě mezi kapitoly použité metody a popis výzkumného souboru. Informace zde popsané dokreslují a snad i vysvětlují určité postupy, jakými se výzkum vydal.

První pilotní studie proběhla v týdnu od 9. do 13. ledna 2012. Jejím cílem bylo ověřit vhodnost zvolených diagnostických metod pro specifickou skupinu odsouzených ve výkonu trestu v ČR, dále zjistit časovou náročnost vybrané baterie testů a prověřit srozumitelnost instrukcí při administraci. Tento postup měl vést k hladšímu průběhu samotného sběru dat.

Pilotní studie proběhla na SPO v místnosti pro psychologickou práci a poradenství. Vyšetření bylo zadáváno individuálně a nebyly přítomny jiné rušivé elementy. Pilotní studie se zúčastnili 3 odsouzení, kteří souhlasili se spoluprací bez uvedení svých osobních údajů. Celou pilotní studii umožnilo vedení věznice. Respondenti byli vybráni psychologem z SPO s tím, že jsou průměrně až nadprůměrně inteligentní. To mi umožnilo vyzkoušet si na nich vhodnost či nevhodnost více inteligenčních testů i těžších variant. Dále jsem u těchto respondentů měla zaručeno, že všichni mohou být vyšetřeni baterií testů na odhalení SPU. Vyšetření bylo pokaždé rozděleno do dvou částí – inteligenční část před obědem a v brzkém odpoledni byla administrována baterie na diagnostiku SPU. Pro tento pilotní projekt budeme mluvit o respondentech pod kódy 1, 2 a 3.

Respondent kód 1 - 32 let

- Podle předchozích zpráv psychologů získaných ze složek respondenta mu výsledky inteligenčních testů vycházely v horním pásmu inteligence.
- K výkonu trestu odnětí svobody byl odsouzen za trestný čin proti životu, zdraví a lidské důstojnosti v sexuální oblasti – těžké ublížení na zdraví.
- Nejvyšší ukončené vzdělání uvádí SŠ s maturitou.
- Sděluje, že mu v minulosti nebyla diagnostikovaná dyslexie, ani si není vědom žádných větších problémů v oblasti čtení a psaní.

Respondent kód 2 – 24 let

- Podle předchozích zpráv psychologů získaných ze složek respondenta mu výsledky inteligenčních testů vycházely v horním pásmu inteligence.
- K výkonu trestu odnětí svobody byl odsouzen za trestné činy proti majetku a svobodě – podvody.
- Nejvyšší ukončené vzdělání uvádí SOÚ s výučním listem.
- Sděluje, že mu v minulosti nebyla diagnostikovaná dyslexie, ani si není vědom žádných větších problémů v oblasti čtení a psaní.

Respondent kód 3 - 33 let

- Podle předchozích zpráv psychologů získaných ze složek respondenta mu výsledky inteligenčních testů vycházely v průměrném pásmu inteligence
- K výkonu trestu odnětí svobody byl odsouzen za trestné činy proti majetku a svobodě – krádeže a předávání ukradených věcí.
- Nejvyšší ukončené vzdělání uvádí ZŠ.
- Sděluje, že mu v minulosti nebyla diagnostikovaná dyslexie, ani si není vědom žádných větších problémů v oblasti čtení a psaní.

Zadávané diagnostické nástroje:

- Inteligenční
 - Ravenovy standardní progresivní matice (SPM) (Raven, 1976)
 - Ravenovy progresivní matice - pro pokročilé (APM) (Raven, 1991)
 - Bochumský maticový test (BOMAT) (Hossiep & kol., 2002)
 - Vídeňský maticový test (VMT) (Forman & kol., 2002)
- Baterie SPU
 - Z baterie Diagnostika specifických poruch učení u adolescentů a dospělých osob (Cimlrová & kol., 2007)
 - Screeningový dyslektický dotazník
 - Zkouška tichého čtení – Děvečka

- Zkouška hlasitého čtení – O Krtkovi
 - Zkouška hlasitého čtení nesmyslného textu – Latyš
 - Diktát - Procházka lesem
 - Pseudoslovný diktát vět
 - Test fonologické manipulace
 - Sluchová analýza a syntéza
 - Test zrakového vnímání
 - Verbální fluence
- Z baterie - Comprehensive test of phonological processing: CTOPP (Wagner & kol., 1999)
- Rychlé jmenování (Rapid Naming test – color, object, digit, letter)

Výsledky a časovou náročnost zadávaných testů uvádím v tabulkách č. 1 a 2.

Tab. 1 - Výsledky inteligenčních testů

	1		2		3	
	Čas řešení (min)	Výsl.	Čas řešení (min)	Výsl.	Čas řešení (min)	Výsl.
SPM	35	91	30	95	25	104
APM	Nedokončen	-	40	57	Nedokončen	-
BOMAT	Nedokončen	-	70	6	Nedokončen	-
VMT	Nedokončen	-	Nedokončen	-	Nedokončen	-

Ze všech inteligenčních testů všichni respondenti dokončili pouze Ravenovy standardní progresivní matice (SPM). Z pilotáže bylo patrné, že Bochumský maticový test (BOMAT) i Vídeňský maticový test (VMT) nejsou vhodné pro respondenty. Již vhodnější se mi z pilotní studie zdá rozšířený test Ravenovy progresivní matice - pro pokročilé (APM), ale ani ten nedokončili všichni a výsledky nejsou srovnatelné s dlouhodobými záznamy psychologických oddělení v různých věznicích a v soudně-znaleckých posudcích. Z těchto výsledků můžeme předpokládat, že pro odsouzené ve VT a pro můj projekt je nejvhodnější použít metodu Ravenovy standardní progresivní matice (SPM). Respondenti neměli s tímto testem závažnější obtíže, nezaznamenala jsem problematický průběh a v neposlední řadě jeho výsledky jsou srovnatelné s výsledky respondentů z jejich jednotlivých spisů. Tento test je také vhodný,

neboť ho lze zadávat skupinově a jedinci ve výkonu testu se v testových sešitech i záznamových arších poměrně snadno orientují.

Tab. 2 - Výsledky testů na SPU (skóre uváděné v percentilech)

		1	2	3
Screeningový dyslektický dotazník		90	75	75
Zkouška tichého čtení – Děvečka	Rychlost	75	50	75
Zkouška hlasitého čtení – O Krtkovi	Rychlost	50	50	60
	Chybovost	60	30	50
Zkouška hlasitého čtení nesmyslného textu – Latyš	Rychlost	70	10	90
	Chybovost	50	10	75
Diktát - Procházka lesem	Chybovost	75	50	75
	Specifická chybovost	75	50	75
Pseudoslovný diktát vět		50	75	90
Test fonologické manipulace		90	90	25
Sluchová analýza a syntéza		90	50	25
Test zrkového vnímání	Rychlost	25	10	50
	Chybovost	75	50	50
Verbální fluence		90	75	90
Rapid Naming		63, 25, 95, 84	63, 16, 25, 9	50, 9, 16, 37

Diagnostickou baterii SPU shledávali respondenti srozumitelnou, bez větších obtíží ji všichni absolvovali. Jako poněkud problematické popisovali respondenti druhé a třetí zadání Testu fonologické manipulace a Sluchové analýzy a syntézy slov. Bez výjimky byl shledán jako velice zábavný test Rychlého jmenování a u respondentů 1 a 3 jsem u jeho administrace byla požádána o zopakování s odůvodněním, že respondenti chtěli zkusit zlepšit svůj výsledek. Na některých výsledcích testů z baterie (např. Test zrkového vnímání) je patrné snížené skóre jedinců, což mohla ovlivnit délka již uplynulého výkonu testu, s níž souvisí nedostatečná stimulace kognitivních funkcí. Samozřejmě do toho může vstupovat syndrom vězeňství, ale to ve své práci a sběru dat nemohu úplně eliminovat.

Pilotní studie ukázala potřebu větší časové dotace na jednoho respondenta, než se kterou jsem předtím kalkulovala. Materiálně je pro snímání dat

vhodnější použití stopek místo hodinek připnutých na zápěstí. Respondenti byli velice citliví na pohled na hodinky. Respondent 3 to negativně hodnotil: „*to dělají všichni, co se nám nevěnují*“.

Druhá fáze pilotní studie proběhla v týdnu od 10. do 14. prosince 2012, kdy jsem 10 respondentům předložila k vyplnění mnou vytvořený anamnestický dotazník. První verze tohoto dotazníku nebyla respondenty pochopena. Bylo zjištěno, že písmo musí být výraznější a větší, taktéž mezery na odpovědi musí být rozsáhlejší. Po obsahové stránce respondenti reagovali dobře spíše na otázky, které se jich osobněji dotýkaly než na obecné výroky (např. lepší je formulace otázky – „Jaké je vaše nejvyšší dosažené vzdělání?“ než pouze položka – „Nejvyšší dosažené vzdělání“).

7.4 Výzkumný soubor

Cílovou skupinou jsou dospělí odsouzení k výkonu trestu odnětí svobody z věznice v Horním Slavkově. Tato věznice se řadí do typu věznice s ostrahou (Typ C), má pod sebou i oddělení se zvýšenou ostrahou, ale tam jsem sběr dat nerealizovala. Od ředitelství jsem měla dovoleno vyšetřit odsouzené v celém jednom bloku věznice. Proto byl výzkumný soubor nenáhodný. Předem byli vyloučeni pouze cizinci a příslušníci romské kultury (důvodem bylo, že plně neovládali český jazyk). V některých oddílech splňovala kritéria jen určitá část odsouzených, viz tab. 3.

Tab. 3 - Počty jedinců na odděleních v budově C, kteří splňovali kritéria výzkumu

Oddělení	Obsazení oddělení	Počet jedinců, kteří splňovali kritéria výzkumu	Počet jedinců, kteří odmítli zúčastnit se výzkumu	Počet respondentů
1a	44	12	2	10
1b	47	17	0	17
1c	49	42	0	42
2a	48	27	12	15
2b	44	9	0	9
2c	45	25	16	9
2d	42	20	9	11

Respondenti byli z budovy 1 a 2. V budově 1 byl výzkum realizován na speciálním oddělení pro poruchy osobnosti 1c, oddělení pro prvotrestané 1b a oddělení s bezdrogovou zónou 1a. V budově 2 jsou oddělení 2a, 2b, 2c a 2d, která nejsou nikterak dále specifikována.

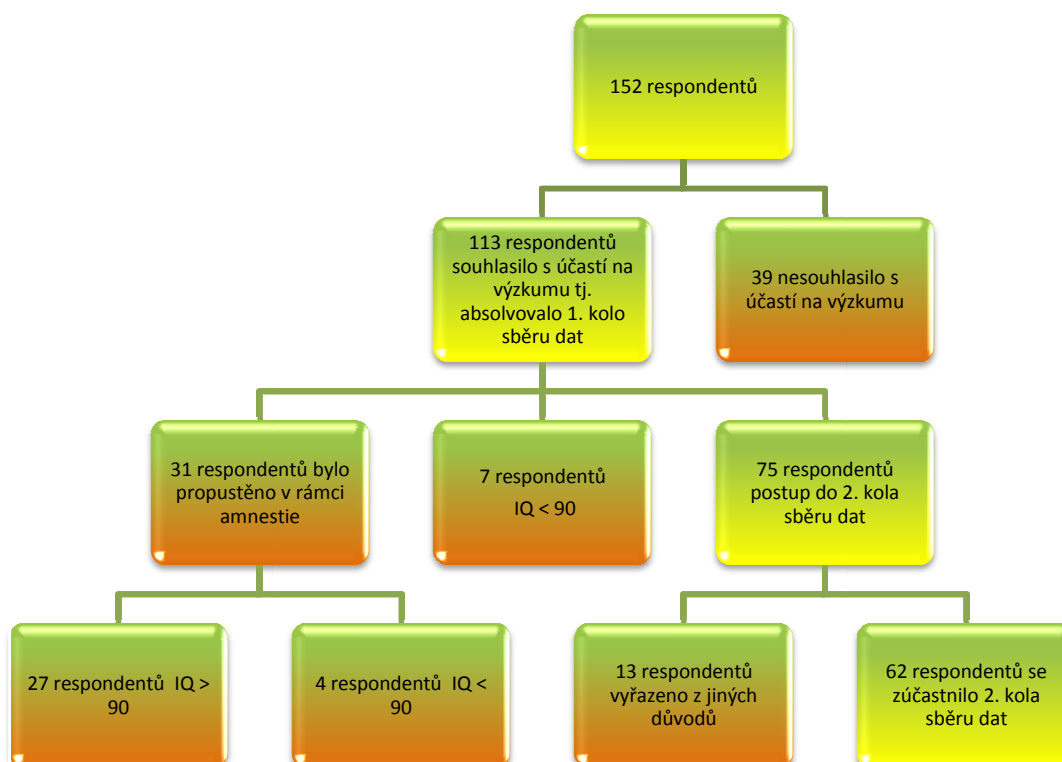
Ke dni 28. února 2013, kdy probíhal sběr dat, bylo v Horním Slavkově ve věznici 694 odsouzených. Do vzorku tohoto výzkumu tedy bylo zařazeno 16,28 % obsazení celé věznice (procentuální zastoupení je počítáno z celé populace odsouzených v Horním Slavkově – nelze jednoznačně určit, kolik procent odsouzených splňuje kritéria pro výzkum).

Sběr dat byl dvoukolový. V první části, po seznámení s výzkumem a podpisu informovaného souhlasu, byli odsouzení vyšetřeni Ravenovými standardními

progresivními maticemi a byl jim zadán anamnestický dotazník. Již první část odmítlo 39 dotázaných. Zbylých 113 respondentů souhlasilo s podmínkami a prošlo prvním kolem. Sběr dat prvního kola proběhl v prosinci 2012, ten však narušila amnestie - mnozí respondenti byli propuštěni. Celkově bylo propuštěno z důvodu amnestie 31 respondentů ze vzorku, z nichž 4 nesplnili kritérium IQ nad 90. Z tohoto důvodu musel být vzorek doplněn o nově nastoupivší do oddělení na začátku roku 2013.

Do druhého kola sběru dat postoupilo 75 respondentů, z nichž všichni splňovali všechna určená kritéria (tj. dali informovaný souhlas s účastí na výzkumu, národnost česká a český jazyk jako mateřština, $IQ > 90$) pro další zapojení. Z důvodů nedostupnosti respondentů (např. přeložení respondentů do jiné věznice, nemocnost či předvolání před soud) v době 2. kola sběru dat muselo být ze vzorku vyřazeno 13 respondentů. Druhého kola sběru dat se zúčastnilo celkem 62 respondentů (viz obr. 9).

Obr.9 - Přehled počtu respondentů v rámci sběru dat



Věková diference respondentů je znázorněna v tabulce 4. Věku respondentů nebyla v rámci výzkumu věnována bližší pozornost. Pokud srovnáme četnost zastoupení různých věkových skupin ve vzorku (viz přílohy tab. 12) se statistickou ročenkou Vězeňské služby České republiky 2012, vidíme tam stejné tendence (např. nejsilnější zastoupení věkové skupiny 30 - 40 let).

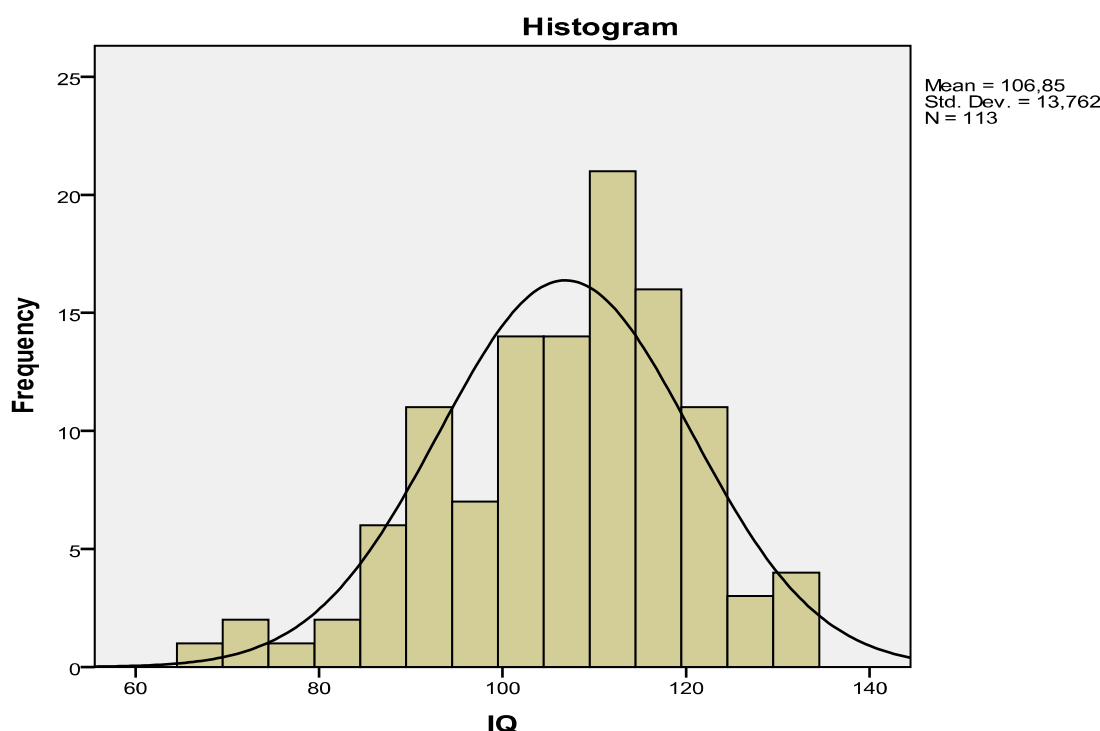
Tab. 4 - Výzkumný soubor všichni respondenti - rozložení podle věku

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Věk	113	22	61	35,00	8,824
Valid N (listwise)	113				

Pro stanovení diagnózy dyslexie je velice důležitá inteligence jedinců. Polišínská se spolupracovnicemi (2010) ve svém výzkumu zaměřujícím se na pachatele vloupání zkoumaly inteligenci Ravenovými progresivními maticemi pro pokročilé, což shledávají velice komplikované, protože malé procento jejich respondentů dobře pochopilo zadání. Chybovost v tomto testu byla

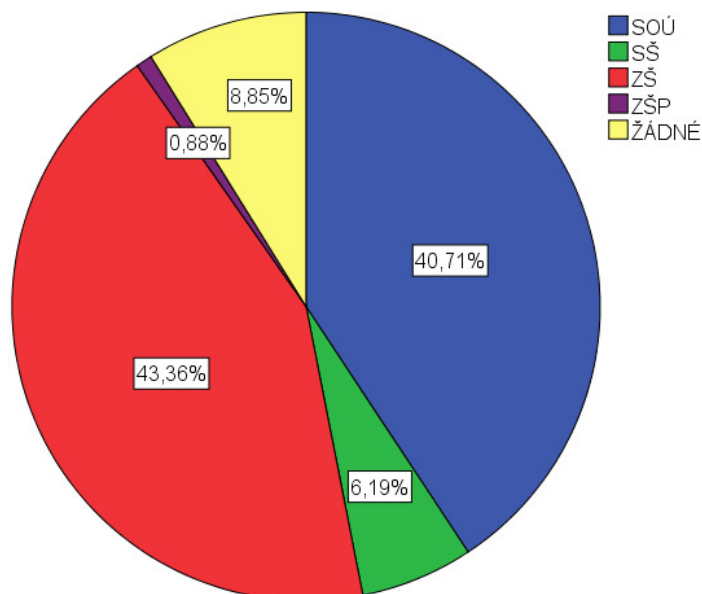
signifikantně vyšší než u běžné populace. Avšak u respondentů v Horním Slavkově se využila metoda zkoumání inteligence Ravenovými standardními progresivními maticemi, které vyplnili všichni bez větších obtíží a výsledky (viz graf 1) byly ve srovnání se zjištěním týmu výzkumníků Polišenské zajímavé. Polišenská s kolegyněmi (2010) zjistily vysokou chybovost svých respondentů v APM - Ravenove progresivne matrice - pro pokročilé. Jejich výsledky tedy naznačují, že populace odsouzených má vysoce zvýšenou chybovost oproti běžné populaci (zvýšená chybovost = snížený skór). V mém výzkumném souboru však výsledky odsouzených naznačují, že jsou lepší než uvedené normy v příručce (Raven, 1976). Můžeme se domnívat, že normy jsou již zastaralé, ale i tak nám to dává poměrně zajímavý výsledek o populaci odsouzených ve věznici Horní Slavkov (viz graf 1). Pro detailnější deskriptivní popsání dosažené inteligence v souboru přikládám tabulky v přílohách (viz tab. 13).

Graf 1 - Histogram výzkumného souboru všichni respondenti - IQ dle Ravenových standardních progresivních matic



Nejvyšší dosažené vzdělání je také údaj pro popis vzorku velice důležitý z mnoha důvodů. Je jím například určitý stupeň socializace, kulturního kapitálu či sociálního postavení.

Graf 2 - Výzkumný soubor všichni respondenti – Nejvyšší dosažené vzdělání



Podle statistického úřadu pro rok 2011 (2013) má ČR obyvatelstvo rozděleno podle dosaženého vzdělání takto: ZŠ 17,6 %; SOU 33 %; střední vzdělání s maturitní zkouškou 31,2 %; VŠ 12,5% a nezjištěno 5,3 %. Pro tuto práci jsem zařadila respondenty, kteří uvedli nejvyšší dosažené vzdělání SOU s maturitou, do kategorie střední vzdělání (tj. SŠ). Když porovnáme výsledky, můžeme zjistit, že výzkumný soubor má vyšší výskyt lidí s ukončenou pouze základní školou, zároveň ve výzkumném souboru chybí populace vysokoškolsky vzdělaná. Vzdělání závisí určitou měrou i na vzdělání rodičů (viz graf 6 a 7 v přílohách této práce).

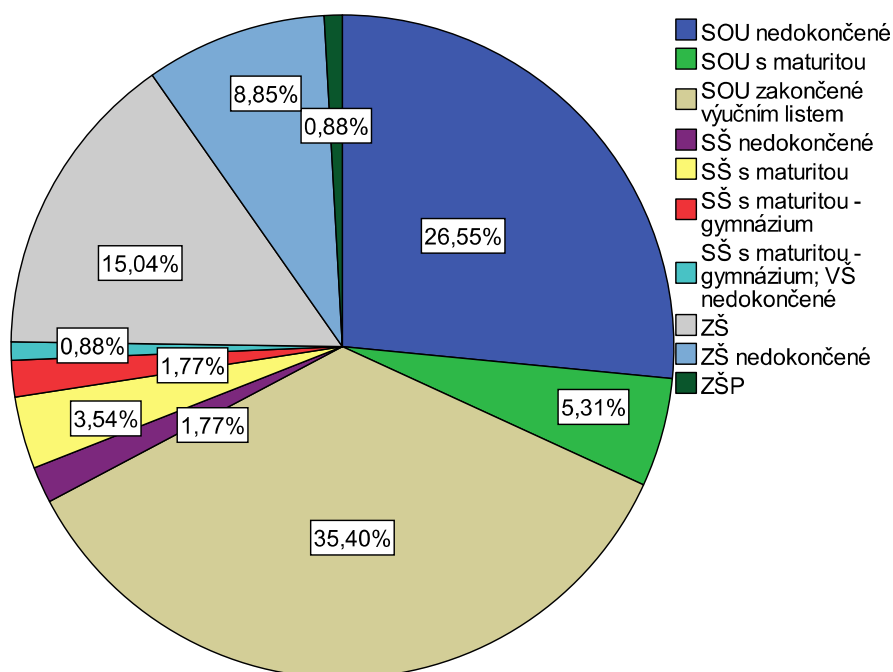
Pokud získaná data srovnáme se statistickou ročenkou Vězeňské služby České republiky (VSČR) 2012, vyjdou nám poměrně zajímavé nuance – např. že ve výzkumném vzorku je větší zastoupení lidí bez základního vzdělání, zároveň mám ve vzorku srovnatelná data o dokončeném základním a středním vzdělání s běžnou populací ČR (viz tab. 5). Těmto datům nemůžeme dávat vyšší význam, protože do vzorku statistické ročenky VSČR byli zahrnuti i příslušníci romské kultury a cizinci, navíc nedokážeme stanovit, zda jsou naznačené rozdíly statisticky významné.

Tab. 5 - Srovnání procentuálního rozvrstvení odsouzených podle nejvyššího vzdělání ve výzkumném souboru a dle statistické ročenky Vězeňské služby ČR 2012

Vzdělání	Procentuální podíl ve výzkumném vzorku	Procentuální podíl dle statistické ročenky VSČR 2012
Bez základního vzdělání	8,8 %	2,25 %
Základní škola praktická – zvláštní škola	0,9 %	2,46 %
Základní vzdělání	43,4 %	42,39 %
Střední odborné vzdělání zakončené výučním listem	35,4 %	40,36 %
Středoškolské vzdělání zakončené maturitou (včetně SOU zakončené maturitou)	11,5 %	10,07%
VOŠ + VŠ	0 %	1,83%
Nezjištěno u cizinců		0,64%

Skupina respondentů byla také zajímavá z hlediska vzdělání, které nemají dokončené. Může to ukazovat na mnoho proměnných. Ale většina z respondentů sdělovala, že toužili po nějakém vzdělání, ale dle jejich slov „to nějak nevyšlo“.

Graf 3 - Výzkumný soubor všichni respondenti – Konkrétněji vzdělání respondentů (zahrnuto i nedokončené vzdělávání)



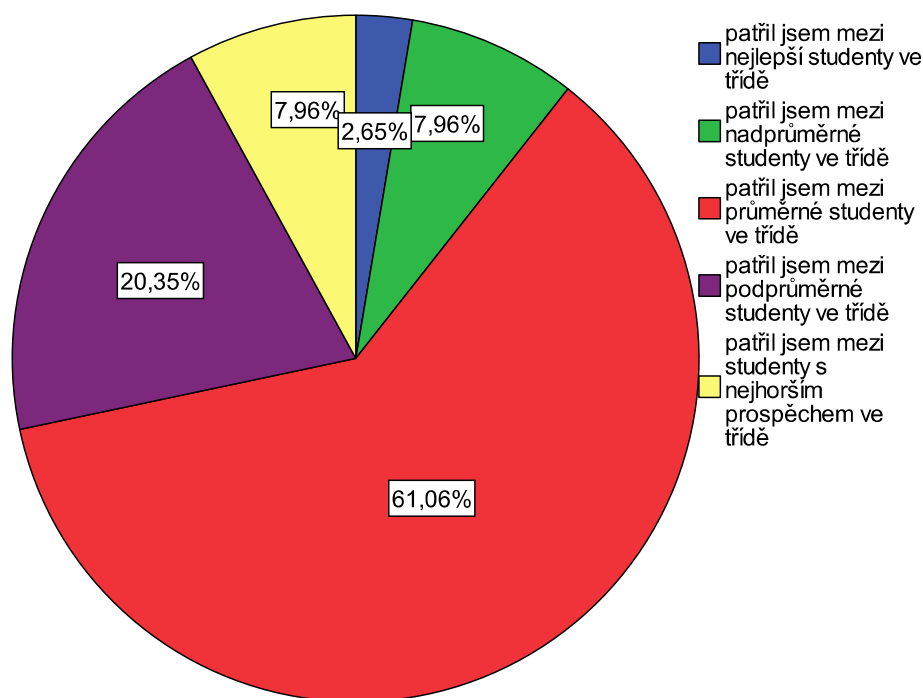
Tab. 6 - Výzkumný soubor všichni respondenti - Nejvyšší dosažené vzdělání zahrnuto i nedokončené vzdělání

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	SOU nedokončené	30	26,5	26,5	26,5
	SOU s maturitou	6	5,3	5,3	31,9
	SOU zakončené výučním listem	40	35,4	35,4	67,3
	SŠ nedokončené	2	1,8	1,8	69,0
	SŠ s maturitou	4	3,5	3,5	72,6
	SŠ s maturitou - gymnázium	2	1,8	1,8	74,3
	SŠ s maturitou - gymnázium; VŠ nedokončené	1	,9	,9	75,2
	ZŠ	17	15,0	15,0	90,3
	ZŠ nedokončené	10	8,8	8,8	99,1
	ZŠP	1	,9	,9	100,0
	Total	113	100,0	100,0	

Z respondentů (již pouze těch, kteří prošli do 2. kola sběru dat) jich 13 = 8,19 % v rozhovoru sděluje, že jim v dětství byla diagnostikována dyslexie a že

se s nimi reedukačně pracovalo (6 z nich chodilo do specializovaných tříd pro žáky s dyslexií). Avšak více než polovina respondentů se hodnotí, že na základní škole patřili mezi průměrné žáky ve známkách z českého jazyka (viz graf 4.).

Graf 4 - Výzkumný soubor všichni respondenti – Znamky z českého jazyka



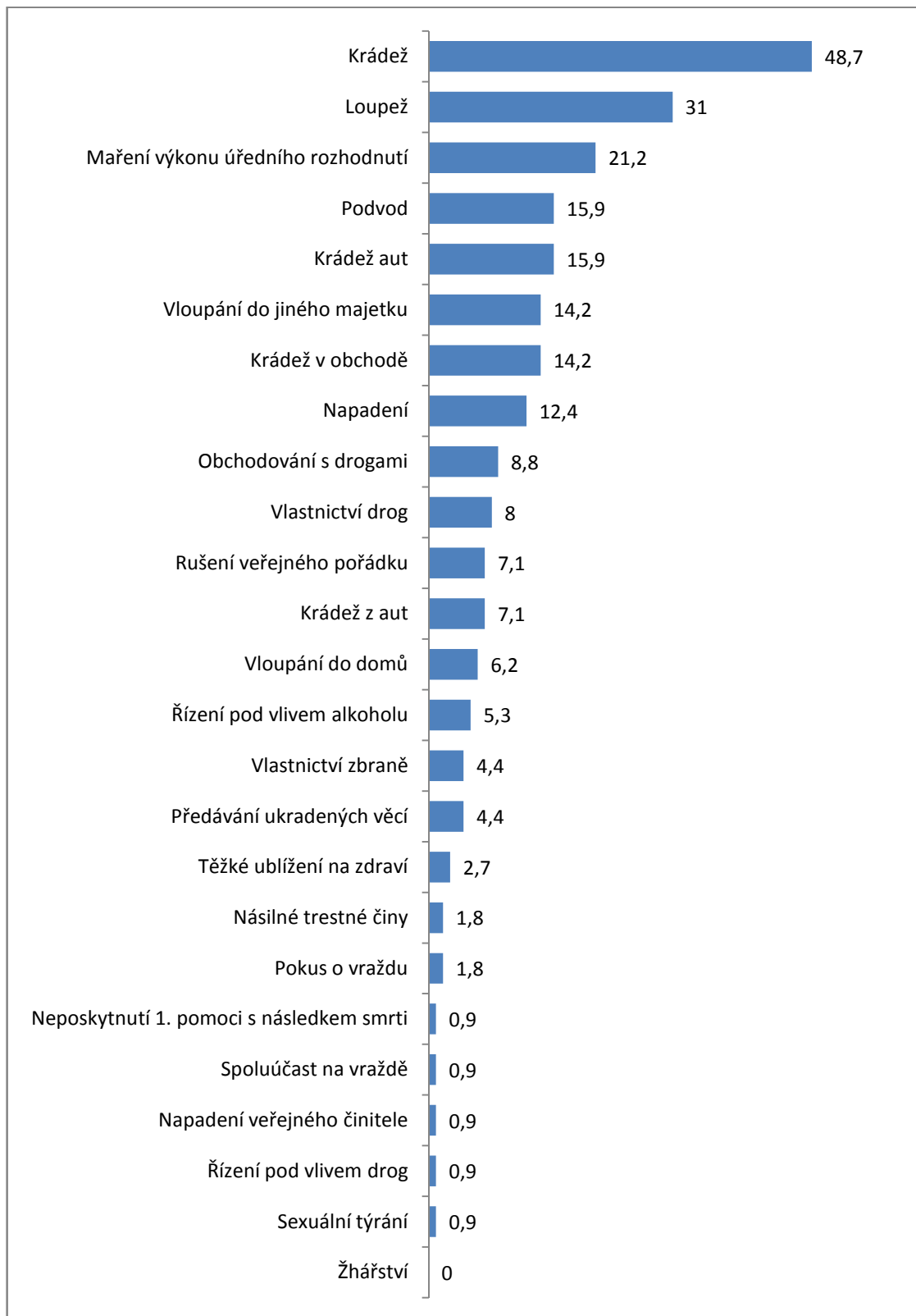
Respondenti hodnotili, jaké známky nejčastěji dostali na vysvědčení z českého jazyka. Mezi průměrné žáky ve třídě na základní škole patřilo 61,06 % (tj. 69 respondentů).

Neopomenutelnou proměnnou jsou i trestné činy, které respondenti spáchali (viz graf 5). U této proměnné však musíme počítat s faktem, že někteří respondenti spáchali jeden či více trestných činů, zatímco jiní respondenti jsou obviněni z více typů trestných činů. Přehled tedy neodpovídá zastoupení respondentů, ale zastoupení trestné činnosti v celém vzorku. Dále přehled neobsahuje pouze přesné znění trestné činnosti, jak je to v zákoníku, protože méně vyskytující se trestné činy nebyly v anamnestickém dotazníku zmíněny, a respondenti tedy využívali položku „jiný trestný čin“, do které vpisovali, do které kategorie spadá.

Když takto získaná data srovnáme se statistickou ročenkou Vězeňské služby České republiky 2012, můžeme spatřit určitou potvrzující se tendenci.

Zastoupení trestných činů ve vzorku je přibližně srovnatelné s celonárodním souborem.

Graf 5 - Zastoupení trestné činnosti ve vzorku (údaje jsou vyjádřeny v procentech zastoupení typů trestných činností ve vzorku)



7.5 Průběh výzkumu

V prosinci v roce 2011 jsem si zadala téma tohoto výzkumu jako diplomovou práci. Od jara 2012 jsem komunikovala s věznicí v Horním Slavkově, hlavně s jejím ředitelstvím a psychologickým oddělením, zda mi bude umožněn sběr dat ve věznici. Tento příslib byl podmíněn speciálním proškolením v bezpečnosti pohybu po věznici, komunikaci s odsouzenými a seznámením se všemi pravidly věznice. Poté proběhla pilotáž a vlastní sběr dat.

Má stáž za účelem sběru dat byla zaštitěna PhDr. Irenou Vykoupilovou, která za mne neustále zodpovídala a koordinovala můj pobyt po organizačně bezpečnostní stránce. Při pohybu po území věznice se mnou vždy musela jít příslušná osoba. Ta byla přítomna i veškerému testování, ale nikterak do testování nezasahovala.

Sběr dat prvního kola začal probíhat v prosinci 2012 a trval kvůli již zmíněným okolnostem do začátku února. Organizačně bylo povoleno uskutečnit tento sběr dat ve společenských místnostech na určených oddílech. Sem přicházeli všichni jedinci z oddílu, kteří splňovali kritéria pro zařazení do výzkumu. V úvodu byli seznámeni s cílem výzkumu, jeho průběhem a byla jim dána možnost se vyjádřit ke své aktivní účasti. Pokud jedinci souhlasili s účastí na výzkumu a podepsali informovaný souhlas, přistoupili tím k samotnému testování. První kolo testování probíhalo v rámci malých skupin maximálně pěti odsouzených a zde byli požádáni o vyplnění anamnestického dotazníku, který jsem nahlas četla před respondenty, a oni si sami zaznamenávali odpovědi. Poté jim byl administrován inteligenční test SPM. Během tohoto testování jsem odpovídala na dotazy každého respondenta. Tento sběr dat trval v průměru 50 - 60 minut (20 minut vyplňování anamnestického dotazníku a případné dotazy a 30 - 40 minut SPM).

Po ukončení prvního kola sběru dat a jeho vyhodnocení byla vytvořena skupina jedinců, kteří splňovali kritéria pro účast ve druhém kole sběru dat. Kritéria pro výběr do této skupiny byla jasně stanovená. Jedinci museli souhlasit s dalším testováním a jejich výsledek v testu inteligence (SPM) musel převyšovat hodnotu 90 IQ.

Od začátku února do března 2013 byla sbírána data pro diagnostiku specifických poruch učení. Toto druhé kolo sběru dat probíhalo ve dvou fázích a většinou v kulturních místnostech v daném oddílu. První fáze zahrnovala skupinové testování (max. 5 respondentů). Zde byly zadávány respondentům subtesty, které lze podle manuálu zadávat skupinově (Screeningový dyslektický dotazník; Diktát – Procházka lesem; Pseudoslovný diktát vět; Test zrakového vnímání). Vždy jsem se ujistila, že jedinci pochopili zadání, že vědí, co mají dělat, a popřípadě uvedla, jaký mají časový limit na práci (6 minut – Test zrakového vnímání).

Poté respondenti přistupovali jednotlivě k druhé fázi testování SPU. Toto testování bylo možné provést pouze individuálně. Odsouzení přicházeli k testování po zavolání. Byl jim sdělen orientační výsledek z inteligenčních testů a několik otázek na úvod (př. „Jak se máte?“; „Co jste dnes dělal?“; „Měl jste v dětství potíže se čtením?“; „Měl jste někdy diagnostikovanou poruchu učení?“; „Byl jste v dětství hyperaktivní?“; „Teď vás poprosím, abyste mi v krátkosti popsal váš život. Jeho hlavní mezníky.“ apod.). Poté začalo vlastní testování SPU. Obsahovalo subtesty: Zkouška tichého čtení – Děvečka; Zkouška hlasitého čtení smysluplného textu – Krtek; Zkouška hlasitého čtení nesmyslného textu – Latyš; Test fonologické manipulace; Test sluchové analýzy a syntézy slov; Test verbální fluence; Test rychlého jmenování). Individuální vyšetření jednoho respondenta zpravidla trvalo 1 - 2 hodiny.

U personálu věznice i odsouzených jsem se setkala s maximálně vstřícným přístupem. Na některých odsouzených byla pozorovatelná snaha o co nejlepší výkon, jiní to brali jako zpříjemnění času, jiní za „nutné zlo“ (což takto popisovali). Ale všichni se ke mně chovali zdvořile. V rámci sběru dat na oddělení 2d mi bylo odsouzenými nabídnuto i občerstvení (čaj a vlastnoručně upečená bábovka).

Po samostatném sběru dat přišlo vyhodnocení dílčích testů a jejich zpracování do verze pro statistickou analýzu dat za použití programu SPSS a Microsoft Excel. Byly použity deskriptivní statistické metody a testy k ověření hypotéz (binomický test, T-test a Chí-kvadrát test dobré shody).

Pro statistické zpracování třetího výzkumného předpokladu musely být trestné činy zařazeny do určitých kategorií. K tomuto zařazení byl využit i trestní

zákoník ČR (Vantuch, 2011). V důsledku toho, že nemohly být v anamnestickém dotazníku vypsány veškeré typy trestné činnosti (byly uvedeny základní a poté možnost volné odpovědi), dostávají se sem i pojmy, které nejsou v zákoně ukotveny.

Takto byly rozděleny typy trestných činů (TC) do kategorií:

TC1 - Trestné činy proti životu, zdraví a lidské důstojnosti v sexuální oblasti

- Napadení
- Spoluúčast na vraždě
- Těžké ublížení na zdraví
- Pokus o vraždu
- Neposkytnutí první pomoci s následkem smrti
- Sexuální týrání (TČ sexuální nátlak)
- Napadení veřejného činitele (TČ násilí proti úřední osobě)

TC2 - Trestné činy proti majetku a svobodě

- Krádež
 - Krádež v obchodě
- Vloupání do domů
- Vloupání do jiného majetku
- Krádež aut
- Krádež z aut
- Podvod
- Předávání ukradených věcí (TČ podílnictví)
- Loupež

TC3 - Trestné činy obecně nebezpečné

- Žhářství (TČ obecné ohrožení)
- Řízení pod vlivem drog (TČ ohrožení pod vlivem návykové látky)
- Řízení pod vlivem alkoholu (TČ ohrožení pod vlivem návykové látky)
- Vlastnictví zbraně (TČ nedovolené ozbrojování)
- Obchodování s drogami (TČ nedovolená výroba a jiné nakládání s omamnými látkami)
- Vlastnictví drog (TČ přechovávání omamné a psychotropní látky a jedu)

TC4 - Trestné činy proti pořádku ve věcech veřejných

- Maření výkonu úředního rozhodnutí
- Rušení veřejného pořádku (TČ výtržnictví)

Kritéria pro zařazení respondenta do skupiny s prokazatelně dyslektickými rysy se ukázalo jako komplikované. „*Nejznámějším a také nejdéle používaným kritériem v diagnostice poruch učení se stalo tzv. diskrepanční kritérium... Předpokladem bylo splnění určité podmínky, jež byla obvykle vymezena jako závažný rozpor (tzv. diskrepance) mezi celkovou inteligencí (IQ) a výkonem ve čtení (ČQ), který vyjadřuje jeho rychlost čtení*“ (Portešová, 2011, s. 126). V mém vzorku byl však výkon ve čtení silně nevyrovnaný (vysoce nadprůměrný a vysoce podprůměrný). Proto jsem zvolila kritéria, které nebyla závislá na jednoznačném výsledku čtení a psaní.

Pro tuto práci byla po důkladných konzultacích s odborníkem na diagnostiku specifických poruch učení a hledání v literatuře (Wagner & kol., 1999; Cimlerová & kol., 2007) zvolena tato kritéria:

- Dosažení maximálně 25. percentilu (vůči referenční vzdělanostní skupině)
 - správných odpovědí u testu zrakového vnímání
 - minimálně 2 subtestů z baterie Rapid Naming (Color, Object, Digit, Letter)
 - minimálně 2 ze 3 výsledků testů
 - Sluchové analýzy
 - Sluchové syntézy
 - Testu fonologické manipulace
- Spontánní uvedení určitých obtíží dyslektického spektra v rozhovoru

8 Výsledky výzkumu

Ke statistickému zpracování výsledků jsem použila program SPSS a někdy tyto výsledky byly upraveny v programu Microsoft Excel. K ověření hypotéz byly použity statistické metody: binomický test, T-test a Chí-kvadrát test se stanovenou hladinou významnosti 0,01 či 0,05 (vždy je to u výsledků uvedeno).

Výsledky jsou prezentovány postupně podle hypotéz. Některé jsou dokresleny uvedenou tabulkou, jiné se odkazují na tabulky v příloze. Dbala jsem na to, aby tabulky uvedené v textu byly ty nejvýstižnější a vždy byly doplněny komentářem.

8.1 U osob ve výkonu trestu se bude objevovat dyslexie ve větší míře než u široké populace

První výzkumný předpoklad pracuje s četností výskytu dyslexie ve vybraném vzorku osob ve výkonu trestu odnětí svobody v Horním Slavkově a s porovnáním zde sebraných dat s odhadem výskytu v široké populaci.

Byla použita metoda binomického testu se zvolenou hladinou významnosti 0,01. Vycházela jsem z předpokladu, že v běžné populaci je odhadem 5 % jedinců s dyslexií. Ve výzkumném souboru bylo podle stanovených kritérií označeno za dyslektické 34 % jedinců.

Byl tedy nalezen signifikantní rozdíl mezi výskytem dyslexie ve výzkumném vzorku a v běžné populaci (viz tab. 7). Přičemž takový nebo vyšší výsledek bychom při platnosti nulové hypotézy získali jen s pravděpodobností menší než 0,001.

Tab. 7 - Výsledky binomického testu 1. výzkumného předpokladu

Binomial Test					
	Category	N	Observed Prop.	Test Prop.	Exact Sig. (1-tailed)
dys1skupina dys 1 Group 1	1	21	.34	.05	.000
skupina Group 2	0	41	.66		
Total		62	1.00		

Na základě těchto výsledků zamítáme H0 a potvrzujeme H1.

H0: Výskyt dyslexie u osob ve výkonu trestu je stejný jako v široké populaci.

H1: Výskyt dyslexie u osob ve výkonu trestu je vyšší než výskyt dyslexie v široké populaci.

Statisticky se pracovalo také s daty získanými během rozhovoru, kdy 13 respondentů uvedlo, že v dětství jim byla diagnostikována dyslexie a vzdělání měli určitým způsobem tomuto faktoru přizpůsobeno. Jedná se tedy o proměnnou, která není zanedbatelná pro tento výzkum. Výsledky ukazují (viz tab. 8), že i výskyt jedinců, kterým byla diagnostikována dyslexie v dětství, je signifikantně vyšší na hladině významnosti 0,001.

Tab. 8 - Výsledky binomického testu – jedinci s dyslexií diagnostikovaní v dětství

Binomial Test					
	Category	N	Observed Prop.	Test Prop.	Exact Sig. (1-tailed)
Diagnostikována dyslexie Group 1	0 Ne	49	.79	.95	.000 ^a
Diagnostikována dyslexie Group 2	1 Ano	13	.21		
Total		62	1.00		

a. Alternative hypothesis states that the proportion of cases in the first group < .95.

Neméně zajímavým zjištěním bylo i to, že 52 respondenti spontánně v rozhovoru zmiňují obtíže dyslektického spektra (tj. 84 % respondentů).

8.2 Některé dovednosti (zejména psaní a čtení) budou u osob ve výkonu trestu, které nevykazují dyslektické obtíže, oslabeny

Druhý výzkumný předpoklad se zaměřoval zejména na čtenářské a písemné dovednosti osob ve výkonu trestu. Zjišťoval, zda u respondentů, kteří nevykazují dyslektické obtíže, jsou tyto dovednosti srovnatelné s běžnou populací, či jsou horší nebo lepší.

Pro ověření tohoto výzkumného předpokladu byla využita deskriptivní statistika a ověřování hypotéz bylo provedeno T-testem. Výzkumný soubor se srovnával se vzdělanostními normami pro každého respondenta dle Cimlerové a kolektivu (2007) (viz tab. 9).

Tab. 9 - Čtenářské a písemné dovednosti - Deskriptivní statistika souboru

Statistics											
Diagnóza dyslexie 1			Percentil pro celkovou chybovost v diktátu	Percentil pro pravopisné chyby v diktátu	Percentil pro specifické chyby v diktátu	Percentil chybovosti pseudoslovního diktátu	Percentil rychlosti čtení O Děvečka	Percentil rychlosti čtení O Krtkovi	Percentil chybovosti čtení O Krtkovi	Percentil rychlosti čtení Latyš	Percentil chybovosti Latyš
0	N	Valid	41	41	41	41	41	41	41	41	41
		Missing	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Mean		57,32	55,00	61,71	61,22	54,15	61,95	63,66	61,22	60,00
	Median		50,00	50,00	75,00	75,00	50,00	80,00	70,00	75,00	50,00
	Std.		28,507	28,745	24,099	25,317	32,267	29,430	29,812	29,150	26,763
1	N	Valid	21	21	21	21	21	21	21	21	21
		Missing	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Mean		43,10	44,05	43,10	51,67	42,86	47,62	56,19	50,00	47,14
	Median		25,00	50,00	50,00	50,00	25,00	50,00	60,00	50,00	50,00
	Std.		29,218	28,663	28,128	22,767	32,809	31,449	29,745	28,766	25,326

Z tab. 9 je patrné, že jedinci, kteří nevykazují dyslektické obtíže, mají srovnatelné a vyšší výsledky skóru ve srovnání s normami testů. Tyto normy byly vytvářeny pro různé kategorie populace dle dosaženého nejvyššího vzdělání respondentů. Dyslektici mají tyto výsledky nižší. Pro dokreslení takto získaných údajů jsou v příloze vloženy histogramy, které demonstrují jednotlivé výsledky v testech jak pro dyslektickou, tak pro nedyslektickou skupinu respondentů (viz příloha – graf 8). Na těchto histogramech můžeme vidět, že i někteří jedinci s dyslektickými obtížemi skórují vysoko (např. 75. – 90. percentil). U respondentů, kteří nevykazují dyslektické obtíže, se vyskytují někteří, kteří skórují velice nízko.

Právě ona diskrepance výsledků testů respondentů byla ověřena t-testem (viz tab. 10). Je jasné vidět, že respondenti nevykazující dyslektické obtíže skórují v řadě testů lépe než uvádění normy pro příslušnou vzdělanostní populaci (tj. v průměru mají percentil vyšší než 50). Konkrétně tato skupina skóruje výrazně lépe na hladině významnosti 0,05 v těchto testech a jejich částech:

- Diktát Procházka lesem - Specifická chybovost
- Pseudoslovný diktát vět - Chybovost
- Zkouška hlasitého čtení O Krtkovi - Rychlost; Chybovost
- Zkouška hlasitého čtení nesmyslného textu Latyš – Rychlost; Chybovost

Zároveň respondenti s dyslektickými obtížemi se v žádném testu od průměrného percentilu 50 signifikantně neliší.

Tab. 10 - Čtenářské a písemné dovednosti respondentů (t-test)

One-Sample Testa							
Dys_diagnoza1 Diagnóza dyslexie 1		Test Value = 50					
		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Interval of the	
0	Percentil pro celkovou chybovost v diktátu	1,644	40	,108	7,317	-1,68	16,31
	Percentil pro pravopisné chyby v diktátu	1,114	40	,272	5,000	-4,07	14,07
	Percentil pro specifické chyby v diktátu	3,111	40	,003	11,707	4,10	19,31
	Percentil chybovosti pseudoslovného diktátu	2,838	40	,007	11,220	3,23	19,21
	Percentil rychlosti čtení Děvečka	,823	40	,415	4,146	-6,04	14,33
	Percentil rychlosti čtení O Krtkovi	2,600	40	,013	11,951	2,66	21,24
	Percentil chybovosti čtení O Krtkovi	2,934	40	,006	13,659	4,25	23,07
	Percentil rychlosti čtení Latyš	2,464	40	,018	11,220	2,02	20,42
	Percentil chybovosti Latyš	2,393	40	,022	10,000	1,55	18,45
1	Percentil pro celkovou chybovost v diktátu	-1,083	20	,292	-6,905	-20,20	6,40
	Percentil pro pravopisné chyby v diktátu	-,952	20	,353	-5,952	-19,00	7,09
	Percentil pro specifické chyby v diktátu	-1,125	20	,274	-6,905	-19,71	5,90
	Percentil chybovosti pseudoslovného diktátu	,335	20	,741	1,667	-8,70	12,03
	Percentil rychlosti čtení Děvečka	-,998	20	,330	-7,143	-22,08	7,79
	Percentil rychlosti čtení O Krtkovi	-,347	20	,732	-2,381	-16,70	11,93
	Percentil chybovosti čtení O Krtkovi	,954	20	,352	6,190	-7,35	19,73
	Percentil rychlosti čtení Latyš	,000	20	1,000	,000	-13,09	13,09
	Percentil chybovosti Latyš	-,517	20	,611	-2,857	-14,39	8,67

Na základě těchto výsledků zamítáme H1 o snížených výsledcích. Zvýšené výsledky ukazuje šest z devíti subtestů. Pro výzkum stanovených hypotéz tedy potvrzujeme H0.

H0: Jednotlivé výsledky z testů čtenářských a písemných dovedností (výsledky subtestů: Zkouška hlasitého čtení smysluplného textu – Krtek; Zkouška hlasitého čtení nesmyslného textu – Latyš; Diktát – Procházka lesem a Pseudoslovný diktát vět) jsou u osob nevykazujících dyslektické obtíže ve výkonu trestu srovnatelné s výsledky jejich referenčních vzdělanostních skupin v běžné populaci.

H1: Jednotlivé výsledky z testů čtenářských a písemných dovedností (výsledky subtestů: Zkouška hlasitého čtení smysluplného textu – Krtek; Zkouška hlasitého čtení nesmyslného textu – Latyš; Diktát – Procházka lesem a Pseudoslovný diktát vět) jsou u osob ve výkonu trestu nevykazujících dyslektické obtíže snižené v porovnání s výsledky jejich referenčních vzdělanostních skupin v běžné populaci.

8.3 Jedinci s dyslexií nepáchají s vyšší pravděpodobností trestné činy proti životu, zdraví a lidské důstojnosti v sexuální oblasti

Tento výzkumný předpoklad nevycházel z žádných zahraničních studií, ale pouze měl za cíl zmapovat, zda rozložení trestné činnosti je ovlivněno dyslexií, či nikoliv.

Trestná činnost byla rozdělena dle druhu na čtyři kategorie (viz kapitola průběh výzkumu). Tyto proměnné byly dále testovány pomocí Chí-kvadrát testu (viz tab. 11). Konkrétní tabulky s určitými výskyty ve všech kategoriích lze nalézt v přílohách (viz přílohy tab. 14 - 17).

Tab. 11 - Typy trestné činnosti v závislosti na diagnóze dyslexie (chí-kvadrát test)

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,108 ^a	1	,742
TC1 * Diagnóza dyslexie			
Pearson Chi-Square	,003 ^b	1	,960
TC2* Diagnóza dyslexie			
Pearson Chi-Square	,027 ^c	1	,868
TC3* Diagnóza dyslexie			
Pearson Chi-Square	,652 ^d	1	,419
TC4* Diagnóza dyslexie			
N of Valid Cases	62		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,44.

b. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,08.

c. 1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,74.

d. 1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,74.

V žádné mnou zvolené kategorii nebyly zjištěny signifikantní rozdíly. Na základě těchto výsledků potvrzujeme H0.

H0: Typy trestné činnosti jsou u osob s dyslexií stejné jako u osob, které nevykazují dyslektické obtíže.

H1: Trestné činy proti životu, zdraví a lidské důstojnosti v sexuální oblasti se u osob s dyslexií vyskytují v nižší míře na rozdíl od osob, které nevykazují dyslektické obtíže.

8.4 Dokreslující kazuistiky

Kazuistiky zde dokreslují složitý obraz problematiky dyslexie u odsouzených. Nelze říci, že dyslexie je jasná příčina kriminálního chování, to si ani tato práce nedává za cíl. Spíše se těmito kazuistikami snaží přiblížit situaci jedinců s dyslexií, kteří páchali trestnou činnost, a za ni jsou dnes odsouzeni výkonem trestu odnětí svobody.

Kazuistika Muž X

- 23 let; dle Ravenových standardních progresivních matic IQ 108; nejvyšší dosažené vzdělání ZŠ, SOÚ nedokončené; ze tří sourozenců (všichni minimálně o 7 let starší); matka vyučená kuchařka; otec horník s ukončenou SŠ; v dětství doma vlastnili cca 1 - 10 knih. Za celý život přečetl maximálně čtyři knihy v rámci povinné školní četby. Podrobné výsledky testů (viz příloha tab. 18).

V 2. třídě byla panu X diagnostikována dyslexie. Vzhledem k tomuto faktu s přidruženou hyperaktivitou byl zařazen do specializované třídy pro žáky s dyslexií. Od té doby byl také v péči psychiatrů, kteří mu předepisovali velké množství psychofarmak na uklidnění, snížení úzkosti apod. (např. Rivotril, Plegomazin, Zprexa, Risperdal...). Jak sám popisuje „přišel si jak pokusný králík“. Po této medikaci byl často utlumený až do té míry, že se nemohl soustředit na výuku. Do školy chodil poctivě, neutíkal z domu. Problémy s chováním ho provázely od nástupu do specializované třídy, kde si se spolužáky nerozuměl. V šestnácti letech se jeho problémy s chováním vystupňovaly, a proto byl umístěn do výchovného ústavu. Po pobytu ve výchovném ústavu prudce klesly jeho výsledky ve škole, do této doby byl průměrný až nadprůměrný žák. Ve výchovném ústavu byla indikována další medikace i psychofarmaka. Sám říká, že po všech lécích byl jak „vygumovaný“. Po dalších problémech ve škole byl znovu umístěn do výchovného ústavu, kde se stal obětí šikany. Sám popisuje, že se neumí srovnávat s kolektivem. Z tohoto důvodu se pokusil utéct. Policie ho však přivezla zpět, ušel pouze šest kilometrů. Popisuje, jak byl po návratu unavený a lehl si, když v tom ostatní kluci na něj začali pořvát a házet papírové kuličky. Uvádí, že jim několikrát opakoval, ať toho nechají, ale oni nenechali. Tak po nich hodil vypolstrované sedáky (rozměr cca 1 m x 60 cm, váha 22 kg).

Tím způsobil vážné ublížení na zdraví. K tomuto přečinu se přidal ještě přečin napadení skupiny a jednotlivce, při němž použil hasicí přístroj na „spaření“ skupiny mladistvých ve výchovném ústavu. Tento hasicí přístroj byl práškový a způsobil tím málem udušení celé skupiny. Byl odsouzen k výkonu trestu ve věznici pro mladistvé. Po prvním výkonu trestu žil u své matky, která se mu snažila nějak pomoci. V této době se setkal se svým vrstevníkem, kterého potkal ve výkonu trestu, a požil s ním první dávku drogy (pervitin). Stal se závislým (pervitin 2 - 3x/týden) a drogy si opatřoval z ukradených peněz. Kradl do 5000,- Kč, protože dle jeho slov „když na mě přišli, musel jsem jen zaplatit 1000,- Kč a dostal jsem bloček, nechtěl jsem se vrátit do vězení“. Během osmi měsíců po prvním výkonu trestu popisuje nástup žárlivosti na lidi. Neměl přátele, přítelkyni a všem lidem se chtěl pomstít, že oni to tak mají. Žárlil na páry, které šly po ulicích a držely se za ruce, na lidi, kteří spolu seděli v hospodě a povídali si. Podle jeho slov „nenáviděl sebe i je“. Sděluje, že tato averze vůči lidem se vystupňovala až v touhu velkého ublížení někomu, kdo se má dobře. Popisuje, jak vymýšlel, co vše udělá a napadlo ho zbavit se těchto pocitů tím, že někoho oloupí. Komentuje, že mu nešlo vůbec o peníze, ale o to někomu ublížit, pomstít se. Soud mu udělil trest v míře 62 měsíců ve věznici s ostrahou. V době rozhovoru má ještě před sebou pan X 16 měsíců ve výkonu trestu. Je umístěn ve specializovaném oddělení pro poruchy osobnosti a zde pod terapeutickým dohledem vysadil před třemi měsíci všechna psychofarmaka.

Budoucnost pan X vidí v opatření si bydlení a zamaskování své špatné minulosti, aby si mohl najít sociální kontakty a přítelkyni. Nechce přebývat na ubytovně, chce si opatřit byt, který mu bude platit sociální odbor a ještě mu bude vyplácet životní minimum ve výši 3 126,- Kč. Nechce jít do práce, protože má mnoho dluhů (hlavně za jízdu na černo v MHD) a vše by mu bylo strháváno z platu. K matce už se znovu nechce nastěhovat, odůvodňuje to potřebou nových kontaktů, což prý „u matky v bytě nejde“. Proto taky odmítá bydlet na ubytovně, protože to prý ukazuje úroveň jedince.

Kazuistika Muž Y

- 26 let; dle Ravenových standardních progresivních matic IQ 113; nejvyšší dosažené vzdělání ZŠ, SOÚ nedokončené, obor zámečnictví; z tří sourozenců; matka vyučená; otec vyučen číšník; v dětství doma vlastnili cca 1 - 10 knih. Za celý život přečetl maximálně čtyři knihy v rámci povinné školní četby. Podrobné výsledky testů (viz příloha tab. 18).

Na prvním stupni měl špatné známky z českého jazyka. Popisuje situace, když donesl špatnou známku, tak ho otec doma „zbil“. Sám udává, že od cca 3. třídy, když šel domů se špatnou známkou (většinou z českého jazyka), tak zapaloval popelnice a uklidňoval se u toho, protože věděl, že přijde „výprask“. Jinak byl prý většinou klidné dítě bez větších výchovných potíží. V 5. třídě mu byla diagnostikována dyslexie a od této doby byl zkoušen z českého jazyka pouze ústně. Sděluje, že to pro něj byla velká úleva, učitelka ho hodnotila mírněji a měl i speciální doučování ve škole. V rodinném prostředí narůstaly hádky, které vyústily v rozvod rodičů. V jeho 7. třídě si matka našla nového přítele, s kterým měla brzy dítě. Pan Y sám říká, že v tuto dobu začal mít velké výukové problémy, a tím neobstál při celkovém hodnocení. Propadl a musel znovu zopakovat 7. třídu. Po ukončení povinné školní docházky začal chodit na učiliště se zaměřením na zámečnictví, kde začal kouřit, pít a zkusil poprvé marihuanu. V šestnácti letech byl poprvé ve výkonu trestu za přečin výtržnictví a napadení. Po výkonu trestu se už na učiliště zpátky nevrátil a začal pracovat na pile. Posléze pracoval ve firmě s autodíly. V osmnácti letech poprvé zkusil heroin. Z práce ho vyhodili a živil se prací v baru. Když prý jeho závislost vzrůstala, vzala si ho matka domů a chtěla ho „napravit“. Našla mu práci ve firmě, kde pracovala, a on bydlel u ní. V této době mu půjčovala i auto. Popisuje, jak jednoho dne nasedl do auta pod vlivem drog a prý do něj nabourali policisté (pozn. ve spisu je uvedeno, že on naboural do policejního auta, napadl veřejného činitele a poté ještě nenastoupil dobrovolně výkon trestu). V současnosti má před sebou ještě 25měsíční nepodmíněný trest.

V budoucnu by rád bydlel u matky a pracoval ve firmě, kde pracuje ona.

Kazuistika Muž Z

- 26 let; dle Ravenových standardních progresivních matic IQ 91; nejvyšší dosažené vzdělání SOÚ s maturitou + kurzy koordinátor finančního toku, management, grafika a tvorba; jeden sourozenec vlastní a tři nevlastní; matčino vzdělání neznámé; otec VŠ – zvěrolékař; v dětství doma vlastnili mnoho knih (< 100). Za celý život nepřečetl žádnou knihu. Podrobné výsledky testů (viz příloha tab. 18).

V raném dětství se za poměrně špatných okolností (pozn. pan Z o tom nechce mluvit) rozvedli jeho rodiče. Pan Z vyrůstal v péči svého otce a matku neviděl. Ví o ní jen, že se vdala a má další tři děti. Ve 4. třídě po opakovaných problémech se školní látkou byla panu Z diagnostikována porucha učení – dyslexie. V 6. třídě se podle něj silná úzkost, která se stupňovala ve škole, nedala už snést, a tak navštívili s otcem psychiatra, který předepsal panu Z psychofarmaka (Rivotril i další, které si nepamätuje jménem). Otec se s ním učil každý den. Pan Z se dostal na SOÚ, obor elektrotechnik. Na začátku studia na střední škole ho prý úzkosti a špatné nálady stále provázely. Začal nejprve kouřit, a až to ho prý dohnalo k návštěvě psychiatra. Docházel k psychiatrovi pro psychofarmaka (Neurol, Lexaurin, Rivotril...). Okolo prvního pololetního hodnocení popisuje, že se jeho stav zhoršil a on si od kamaráda ze školy vzal poprvé pervitin. Nejprve se údajně jednalo pouze o víkendové a velice řídké užívání. Postupně mu začaly docházet peníze. Do školy však musel chodit, protože jinak by mu prý otec nedával kapesné. Říká, jak potajmu kradl doma malé obnosy, po určité době, když si toho nikdo nevšiml, tak začal brát i papírové bankovky. Z tohoto důvodu se s otcem hádali. K maturitě ho prý otec donutil tak, že ho „chytil za flígr a dovedl tam“. Popisuje, jak po maturitě nemohl najít práci, a otec mu přestával finančně přispívat. Potřeboval peníze na drogy, tak začal krást. První nepodmíněný trest přišel v jeho devatenácti letech. Sděluje, že tento trest byl pro něj strašný a že už tak nechtěl pokračovat a chtěl s tím vším skončit. Otec mu dal ještě jednu šanci a nastěhoval si ho zpátky domů. Oba dva přemýšleli, co by pan Z mohl dělat. Po mnoha pokusech dostat se kamkoliv do práce, kde ho prý nikdy nechtěli vzít kvůli „špinavému“ rejstříku trestů, absolvoval rekvalifikační kurzy na úřadu práce (koordinátor finančního toku, management, grafika a tvorba). Poté si otevřel vlastní „podnik“, který nabízel grafické služby a služby s počítačem. Po

půl roce začal opět užívat pervitin. Jeho podnik zkrachoval a otec se dle jeho sdělení našel, že do něj investuje jenom peníze, a vyhodil ho z domu. Od té doby žil pan Z na ulici, kde se živil krádežemi (hlavně aut). Za toto byl také odsouzen k druhému nepodmíněnému trestu.

Po uplynutí trestu by se rád vrátil za otcem a našel si práci grafika. Drog se prý už nechce „nikdy dotknout“.

Kazuistika Muž Ž

- 47 let; dle Ravenových standardních progresivních matic IQ 122; nejvyšší dosažené vzdělání SOÚ, obor zámečnictví; dosažené vzdělání rodičů nesdílí; ze dvou sourozenců; v dětství doma vlastnili více než 100 knih. Za celý život přečetl maximálně deset knih. Podrobné výsledky testů (viz příloha tab. 18).

Od začátku školní docházky popisuje pan Ž, že měl velké problémy se naučit číst a psát. Z tohoto důvodu prý také opakoval 3. třídu. Sdílí, že dostudoval ZŠ jen za pomoci spolužáků, kteří mu radili při prověrkách. Rodiče mu prý museli pomáhat každý den s učením, četli s ním nahlas, snažili se ho naučit písmenka, nutili ho číst knihy, ale všechno mu šlo pomalu a s velkými obtížemi. Kromě výukových obtíží nemá jiné výchovné problémy - nikdy nechodil za školu, neutíkal z domu. Vzpomíná si, že v cca čtrnácti letech ukradl z obchodu čokoládu, protože se s kamarády vytahovali, kdo co ukradne. Podle jeho slov si připadal ve škole jako hlupák. Nejhorší předměty pro něj byly český jazyk a cizí jazyky, vlastivěda, a někdy i matematika. Pamatuje si mnohé poznámky ze strany učitelky (typu: „Ty to zase neumíš? To umí i prvňáci!“; „Radši mlč, kdo má poslouchat to tvoje čtení.“; „Tak zase za 5, pán nás zase nepřekvapil.“). Po ukončení ZŠ pokračoval na SOÚ, obor zámečnictví. Popisuje, jak se mu tam velmi ulevilo, když nemusel už tolik číst a učit se ze svých poznámek. Po ukončení SOÚ nemohl nikde v okolí svého bydliště najít stálou práci, brigádně pracoval ve skladech, na stavbách a v zahradnických službách. Ve 26 letech založil rodinu. Poté pracoval u jedné firmy jako dělník. Popisuje, že si ho vedoucí oblíbil, protože s ním nebyly problémy a on uměl pořádně pracovat. U této firmy byl až do nástupu výkonu

trestu. Vypráví, že jednoho dne k němu přišel vedoucí, aby něco podepsal, a on si to ani nepřečetl. Již dříve měl problémy zorientovat se ve smlouvách, ale to mu vždy vedoucí přetlumočil a on věděl, co je v nich napsáno, takže to podepsal. Vedoucímu důvěřoval, tak onu smlouvu podepsal. Poté záhadně vyhořel firemní sklad. Popisuje, že několik týdnů nato ho vedoucí poslal do banky jen něco potvrdit. Po několika měsících začalo vyšetřování pana Ž a dalších zúčastněných z důvodu podezření z pojišťovacího podvodu. Vedoucí se v té době údajně neozýval a nechodil do práce. Čin pana Ž byl soudem klasifikován jako spoluúčast na pojišťovacím podvodu se škodou vyčíslenou přes 2 miliony korun a byl odsouzen k nepodmíněnému trestu o délce 3,5 roku.

Budoucnost vidí pan Ž v návratu k rodině, která ho potřebuje. Má tři děti, které mu velice chybí. Chce splatit dluhy, které se mu nashromáždily během výkonu trestu, ale neví zatím jak.

Z kazuistik je patrné, že nelze jednoznačně popsat roli dyslexie ve vývoji kriminálního chování, ale je zřejmé, že může ono chování nějakým způsobem ovlivňovat. Zejména začátky kriminální kariéry. Můžeme si povšimnout, že všichni jsou v průměrném či nadprůměrném pásmu inteligence, ale vzdělání mají v této souvislosti nízké.

V první kazuistice mohla být dyslexie jen jednou z mnoha proměnných. Nelze zde vydedukovat, jakou váhu ona proměnná měla. Druhá kazuistika popisuje sociálně nepřijatý fakt rodiče o dysfunkci svého dítěte. Jeho přehnané očekávání mohlo přimět jedince k určité touze o vymanění. Z nutkavých činů jedince můžeme usoudit, že tato proměnná měla pro něj velký vliv v začátcích asociálního chování. Avšak i zde do jeho života vstoupilo mnoho dalších vlivů (např. rozvod rodičů, zneužívání návykových látek). U třetí kazuistiky nemůžeme potvrdit ani vyvrátit, že dyslexie hrála roli na vzniku úzkosti ze školního prostředí. Avšak i do osudu tohoto jedince se zapojilo mnoho proměnných (medikace od psychiatra, návykové látky). Tyto tři kazuistiky nám prezentují, jak osobnostní a sociální proměnné vstupují do zdravého vývoje jedince. Ukazují dyslexii jako takovou, ta se v určité fázi může stát dalším stresorem pro jedince, který se nachází v nestabilní a náročné životní situaci.

Ve čtvrté kazuistice je význam dyslexie zřetelnější. Dyslexie zde prostupuje celým jedincovým životem a ovlivňuje ho. Nelze říci, že jenom ona ovlivnila jeho trestný čin, ale můžeme tvrdit, že byla jedním z faktorů, které vedly ke spáchání trestného činu za součinnosti s určitými osobnostními a sociálními proměnnými. Zřetelnou diskrepanci spatřuji v nadprůměrném skórování v intelligenčním testu v závislosti na nízkém dosaženém vzdělání. Sociální okolí zde pro jedince hrálo významnou roli jak v motivaci ke vzdělávání, tak i v individuálním sebepojetí.

9 Diskuse

První výzkumný předpoklad pracuje s četností výskytu dyslexie ve vybraném vzorku osob ve výkonu trestu odnětí svobody v Horním Slavkově. Porovnává takto sebraná data s odhadem výskytu dyslexie v široké populaci. Podle zahraničních autorů (Alm & Andersson, 1997; Jensen & kol., 1999; Moody & kol., 2000; Samuelsson & kol., 2000; Kirk & Reid, 2001; Lindgren & kol., 2002) je diagnóza dyslexie signifikantně zvýšeně přítomna u osob ve výkonu trestu (viz tab. 11).

Tab. 11 - Výsledky zahraničních studií o výskytu dyslexie u odsouzených

Studie	Počet respondentů ve výzkumu	Výskyt dyslexie u respondů v procentech
Alm & Andersson (1997)	61	64 %
Jensen & kol. (1999)	63	41 %
Moody & kol. (2000)	253	47,8 %
Samuelsson & kol. (2000)	48	11 %
Kirk & Reid (2001)	50	50 %
Lindgren & kol. (2002)	45	62 %
Samuelsson & kol. (2003)	82	6,1 % – 14,6 %

Výsledky mého výzkumu tyto mnohé výsledky výše zmíněných studií potvrzují. Avšak procentuální zastoupení je ve studiích různé. Domnívám se, že se jedná o změny vzniklé rozdílným designem výzkumů. Například nastavená kritéria v mém výzkumu pro stanovení diagnózy dyslexie patřila k nejpřísnějším. Z tohoto hlediska je také jasné, že výsledný výskyt v mém vzorku je nižší než u většiny zmíněných studií (Alm & Andersson, 1997; Jensen & kol., 1999; Moody & kol., 2000; Kirk & Reid, 2001; Lindgren & kol., 2002). Zároveň porovnáme-li výsledky se studiemi Samuelssona a jeho kolegů (2000; 2003), zjistíme vyšší výskyt dyslexie oproti 11 % (Samuelsson & kol., 2000) a 6,1 % - 14,6 % (Samuelsson & kol., 2003). Právě do novější studie (Samuelsson & kol., 2003) byla, pro zpřesnění výsledků, do designu výzkumu zahrnuta i kontrolní skupina, složená z osob mimo vězení, na rozdíl od mého

výzkumu a ostatních (Alm & Andersson, 1997; Jensen & kol., 1999; Moody & kol., 2000; Samuelsson & kol., 2000; Kirk & Reid, 2001; Lindgren & kol., 2002). Porovnání vězeňské a nevězeňské skupiny (Samuelsson & kol., 2003) nepotvrdilo žádný významnější rozdíl ve výskytu dyslexie u osob ve výkonu trestu a mimo něj. Tato informace také může být zdrojová pro možné budoucí doporučení k dalšímu zkoumání. Jednalo by se zejména o doporučení, které by zahrnovalo do výzkumného designu kontrolní skupinu, se kterou by se získané výsledky skupiny, složené z osob ve výkonu trestu odnětí svobody, porovnaly. Velice by se tím zpřesnily dosažené údaje.

Ve srovnávání výsledků tohoto výzkumu se zahraničními studiemi nesmíme opomenout také faktor kulturní a jazykový, který mohl ovlivnit výsledky jednotlivých studií. Tento faktor by bylo záhodno také sledovat v budoucích výzkumech. Například zadáváním stejné baterie testů ve více zemích, a pak porovnáním takto dosažených výsledků.

Metaanalýza Svenssona (2011) zdůrazňuje nutnost střídmejší interpretace výsledků výzkumů. Upozorňuje, že studie ze severských zemí, které předkládají 6 - 70% zastoupení dyslektických jedinců ve vězení, jsou metodologicky nedomyšlené a plné velkých nedostatků v experimentálních metodách. Tvrdí, že všechny studie mají metodologické chyby. Konkrétní doporučení uvádí v oblasti specifičtější odlišení jedinců s dyslexií od nedostačivých čtenářů (Svensson, 2011). Tato studie byla předlohou pro vytvoření výběru metod pro tento výzkum. Svensson (2011) také komentuje riziko chybně diagnostikované dyslexie v souvislosti s hraničními intelektovými schopnostmi. Z tohoto důvodu byla zvolena hranice inteligence jako jedno z kritérií pro postup do druhého kola sběru dat (tj. samostatné diagnostiky dyslexie).

Můžeme se podívat i na metody, podle kterých zahraniční výzkumy diagnostikovaly dyslexii, a zjistíme, že většina z nich (Alm & Andersson, 1997; Jensen & kol., 1999; Moody & kol., 2000; Samuelsson & kol., 2000; Kirk & Reid, 2001; Lindgren & kol., 2002) pracovala se sebehodnotícími dotazníky (zajímavé se v tomto ohledu zdá i zjištění, že v této studii v rozhovoru 52 respondentů spontánně zmínilo obtíže dyslektického spektra, tj. 84 % respondentů), dále s testy čtení smysluplného textu a psaní v porovnání

s výsledky testů testujícími fonologické schopnosti. Podíváme-li se však na výsledky čtenářských dovedností v mé studii, můžeme zjistit, že někteří dyslektičtí jedinci je zhoršené nemají. Z tohoto důvodu jsem také vyřadila výsledky těchto testů z diagnostických kritérií pro zařazení do skupiny dyslektiků. Může se jednat již o velice pracně naučenou a z dětství vykompenzovanou dovednost.

Tímto se přesouváme i k další hypotéze. Výsledky tohoto výzkumu naznačují, že čtenářské a písemné dovednosti osob ve výkonu trestu, ať vykazují či nevykazují dyslektické obtíže, jsou srovnatelné s běžnou populací. Je zajímavé, že respondenti i s dyslektickými obtížemi se v žádném testu čtenářských a písemných dovedností od střední hodnoty signifikantně neliší. Je to velice zajímavé zjištění vzhledem ke skórování v jiných testech (Test zrakového vnímání, Rapid Naming test, Test sluchové analýzy a syntézy, Test fonologické manipulace). Toto zjištění je záhodno porovnat i s výsledky české studie čtenářských dovedností u žen ve výkonu trestu. Ženy ve výkonu trestu odnětí svobody mají podle Kadlecové (2012) signifikantně snížené čtenářské návyky a dovednosti. Samozřejmě v tomto porovnání musíme brát na zřetel genderové odlišnosti, ale i tak nám to ukazuje zajímavé informace. V mém výzkumu se tento předpoklad nenaplnil. Jsem si vědoma, že získané výsledky nelze takto snadno porovnávat, neb obě studie mají jiný výzkumný design. Ale zmiňuji to pro zajímavost a dokreslení možných výsledků výzkumu. Tento výzkum nezkoumal primárně množství přečtených knih za rok, motivaci ke čtení, ale mapoval čtenářské dovednosti jako takové. Z rozhovorů je sice patrné, že odsouzení neradi a velice málo čtou, ale to nebylo v primárním ohnisku výzkumu.

K zajímavému zjištění došlo také v oblasti vedení respondentů ke čtení v dětském věku. Vysoké procento respondentů nebylo v dětství vedeno ke čtení a rozvoji těchto dovedností. Najvarová (2008) právě tuto proměnnou spatřuje jako jeden z nejsilnějších faktorů pro možné ovlivnění rozvoje čtenářské gramotnosti. Podle ní jsou signifikantní v rozvoji čtenářství jako takového například vztahy s počtem přečtených knih, předčítáním od rodinných příslušníků či počtem knih, které rodina vlastnila. Ve vzorku udávají respondenti, že průměrný počet přečtených knih na druhém stupni ZŠ byly tři kusy. Což je rapidně málo. Pro dokreslení výsledků na tomto místě zmíním

ještě další informace získané z dotazníku od všech respondentů a to společné předčítání rodinnými příslušníky dětem. To se u respondentů objevovalo v dětství v denní frekvenci u 23 %, alespoň jednou týdně u 31 %, alespoň jednou za měsíc u 14,1 % a nikdy u 31,9 %. Tyto údaje nemůžeme statisticky srovnat s jinými údaji, ale jsou zajímavé. Řada zahraničních autorů se domnívá, že právě každodenní předčítání rodinným příslušníkem v dětském věku je jedna ze silných proměnných, které formují lidskou gramotnost a rozvoj a kvalitu čtenářských dovedností (Halsall & Green, 1995; Clark, 2007). V závislosti na tomto faktu jsou zajímavé právě výsledky mé studie, která výrazné snížení čtenářských a písemných dovedností nepotvrzuje.

Tyto výsledky jsou velice důležité v rámci dnešní společnosti. Ta je založena na pilířích, které jsou vystavěny na čtenářských a písemných dovednostech. Pro běžné fungování v dnešní společnosti jsou to tedy dovednosti, bez kterých se neobejdeme.

Z metodologického hlediska je nutno podotknout, že normy k testům z diagnostiky specifických poruch učení u adolescentů a dospělých (Cimlérova & kol., 2007), která byla pro tento výzkum použita, jsou mnohdy nepřesné. Právě normy k této baterii testů byly vytvářeny na poměrně malém vzorku respondentů z jednotlivých vzdělanostních kategorií (jednalo se celkově o 1500 žáků, studentů středních škol a učilišť). Normy neobsahují údaje pro jedince s nižším vzděláním než s dokončeným středoškolským vzděláním (tj. střední odborné učiliště). Pro 53,09 % našeho vzorku tedy neodpovídaly vzdělanostní skupiny (jednalo se o jedince s nedokončenou ZŠ a s nejvyšším dosaženým vzděláním ZŠ a ZŠP). Jejich výsledky byly interpretovány v rámci norem pro skupinu SOU.

A v neposlední řadě byl použit test, který se v České republice standardně nepoužívá a nemá ani české normy. Test rychlého jmenování však dokresloval možný obraz o dovednostech jedince a při konzultacích s odborníky byl velice doporučován, i navzdory možným komplikacím při interpretování.

Třetí výzkumný předpoklad se zabýval rozložením trestné činnosti v závislosti na diagnóze dyslexie. Tento předpoklad se nepotvrdil. Výsledky statistických metod nevykázaly žádnou specifickou rozdílnost. Tímto tématem se žádná zahraniční studie nezabývala. Proto by bylo zajímavé ověřit tento předpoklad

na větším vzorku osob. Snáze by se mohlo stanovit více kategorií trestných činů, které by byly již testovatelné v rámci vyššího zastoupení v celém vzorku. V neposlední řadě by tak analýza dat mohla využít další přesnější metody, a tím tento předpoklad statisticky detailněji probádat.

Limity současného výzkumu spatřuji zejména v nemožnosti aplikovat tento výzkum na celou vězeňskou populaci v České republice. Tato studie měla za cíl vytvořit první sondu do této oblasti, která u nás ještě nebyla vůbec prozkoumána. Můžeme tvrdit, že se podařilo udělat tuto sondu v populaci odsouzených ve věznici Horní Slavkov (respondenti tohoto výzkumu tvořili skupinu, zastupující 16,28 % z celkového počtu odsouzených v celé věznici). Ale spatřujeme zde limity, které se týkají typu věznice. Horní Slavkov je zařazen do typu věznic C s ostrahou, nelze tedy přenést výsledky celoplošně na všechny vězně a typy věznic. Nemalé zkreslení výsledků mohlo vzniknout také prezidentskou amnestií v lednu roku 2013. Ze vzorku odešlo 31 respondentů z důvodu amnestie. Tato skupina nevykazovala výraznější kognitivní odlišnosti, ale například třetí výzkumný předpoklad mohl být udělením amnestie ovlivněn, neboť odešli pouze respondenti, kteří spáchali specifické trestné činy.

Možnosti dalšího výzkumu v této oblasti spatřuji zejména v zařazení kontrolní skupiny jedinců mimo věznici a vytvoření výzkumně srovnatelných dvou skupin respondentů (dle věku, vzdělání, socioekonomických podmínek apod.). Tyto dvě skupiny by se dále porovnaly v úrovni kognitivních funkcí (především fonologická komponenta, zraková a sluchová percepce) a čtenářských a písemných dovedností. Celkově by bylo také záhodno rozšířit pozorovaný vzorek, aby bylo možné použít přesnější statistické zpracování dat. Nedílnou součástí by bylo i rozšíření výzkumu do více typů věznic po celé České republice.

Právě demografické charakteristiky mohly hrát ve výzkumu roli. Jak víme ze statistik ČR (Český statistický úřad, 2013), tak je Karlovarský kraj označován za oblast nejnižšího výskytu vzdělaných obyvatel v České republice (například je zde vidět nejnižší výskyt absolventů vysokých škol). Ač nejsou všichni odsouzení z tohoto kraje, tak velké procento odsouzených na svou žádost je právě umísťováno do blízkosti svých domovů. Z tohoto důvodu nebyl zajištěn

dostatečně reprezentativní celorepublikový vzorek respondentů, o to se však ani výzkum nepokoušel. Pouze rozvrstvení dosaženého vzdělání mohlo být touto proměnnou ovlivněno.

Zajímavé by bylo také retestování (například po roce) celého vzorku stejnými metodami. Zjistilo by se tak, zda výsledky tohoto výzkumu jsou stabilní a časem neměnné, či zda jsou ovlivněné například délkou strávenou ve vězeňském prostředí apod. Takové proměnné nebyly sledovány a prověřeny v žádné výzkumné studii.

Z organizačního hlediska mohla vstoupit do výzkumu i proměnná neustálé přítomnosti třetí osoby při testování. Jednalo se o uniformovanou složku z vězeňské struktury, či psycholožku, která za výzkumníka byla zodpovědná. Nebylo zřejmé změněné chování respondentů v přítomnosti jedné či druhé alternativy „dozoru“, ale i tak mohlo být chování respondenta ovlivněno (zejména v rámci rozhovoru).

V neposlední řadě by bylo záhodno v budoucím výzkumu počítat s možnými komplikacemi (jako například amnestie), které mohou průběh výzkumu ovlivnit a zajistit si tedy dostatečné časové i jiné rezervy pro zajištění hladkého chodu výzkumu i v rámci takto neočekávatelných situací.

Závěr

Tato diplomová práce se zaměřila na téma, které v České republice nebylo doposud vůbec prozkoumané. Závěrem práce jsou výstupy, které směřují k obohacení dosavadních poznatků možných spojitostí dyslexie v dospělém věku ve specifické skupině obyvatelstva. Závěry výzkumu naznačují, že výskyt dyslexie u osob ve výkonu trestu je několikanásobně zvýšený než v běžné populaci. Toto zjištění potvrzují i výsledky zahraničních studií (Alm & Andersson, 1997; Jensen & kol., 1999; Moody & kol., 2000; Samuelsson & kol., 2000; Kirk & Reid, 2001; Lindgren & kol., 2002).

V teoretické části byly shrnuty charakteristiky související s dyslexií, které se mohou projevit ve vývoji jedinců s dyslexií. Zejména byly popsány sociální vlivy a školní neúspěšnost, které mohou jedince s dyslexií uvést do náročných životních situací, z nichž si nacházejí individuální východiska. Mezi psychosociální aspekty dyslexie jsou řazeny postoje společnosti k nezdarům dyslektického jedince, směřující často k jeho hledání uplatnění v jiných volnočasových a sociálních oblastech. U jedinců s dyslexií se může projevit snaha využít jakýchkoliv prostředků k naplnění potřeby úspěchu a radosti z něj (Ryan, 1994; Ryan, 2009). Je jasné, že některé kognitivní stránky jedince s dyslexií nejsou silné a vedou k průměrnosti až ke zklamání, ale on může buď sám, či spíše za pomoci svého sociálního okolí, najít uspokojení v jiných činnostech. Dalším aspektem motivace je potřeba uznání od ostatních příslušníků skupiny (Reid, 2009; Strnadová-Lednická, 2006). Je možné, že toto uznání si bude jedinec s dyslexií zkoušet získat i bez ohledu na společenskou akceptovatelnost svého chování. Neztotožňuji se s názorem, že dyslexie způsobuje kriminalitu, zároveň však dyslexie může být katalyzátor, který jedince ovlivňuje v jeho kriminální kariéře.

Neméně důležitá je i teoretická část, která shrnuje výsledky zahraničních studií o dané problematice. Tyto studie popisují, že diagnóza dyslexie mnohdy vede k předčasnému odchodu ze vzdělávacího systému, k rozvoji psychosociálních obtíží až k sociální exkluzi. Ta může vyústit v společensky neakceptovatelné chování a jedinec s dyslexií se tam může vymezit vůči majoritní společnosti (Moody & kol., 2000; Kirk & Reid, 2001; Lindgren & kol., 2002).

Diplomová práce vznikla s úmyslem přispět k rozšíření povědomí o dané problematice mezi odbornou veřejností. Jejím hlavním záměrem bylo nejenom zdůraznit nutnost primární i sekundární prevence, ale i upozornit na potřebu intervence a terapie odsouzených se specifickými vzdělávacími potřebami v dospělém věku. Při využití vhodné intervence by tak odsouzení získali možnost lepšího uplatnění na trhu práce po ukončení výkonu trestu, a tím by mohlo dojít ke snížení podílu jejich recidivního chování.

Výzkumná část nám dává kvantitativní i kvalitativní data pro lepší uchopení problematiky. Některé výsledky byly překvapivé. Například zjištěná míra inteligence odsouzených, jejich čtenářských a písemných dovedností. Závěrem bych chtěla říci, nepodceňujme tuto část populace a zkusme jí přizpůsobit podmínky, aby se navrátili do společnosti a zde obstáli v běžném fungování.

Příčinnou souvislost dyslexie s kriminálním chováním nelze jednoznačně prokázat. Z výsledků tohoto výzkumu lze však vyvodit závěr, že dyslexie se může stát jednou z proměnných pro vznik kriminálního chování. Jak výsledky naznačují, výskyt dyslexie u odsouzených ve výkonu trestu odnětí svobody je několikrát zvýšený oproti běžné populaci. A dyslektické obtíže spontánně prezentuje většina respondentů navzdory dobrým čtenářským a písemným dovednostem.

Seznam použité literatury

Alm, J., & Andersson, J. (1997). A study of literacy in prisons in Uppsala. *Dyslexia*, vol. 3(issue 4), pp. 245-246.

Altmanová, J., Berki, J., Brdička, B., Brožová, I., Hausenblas, O., Hesová, A., & Janoušková, S. (2011). *Gramotnosti ve vzdělání: Soubor studií*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze.

Badian, N. (1992). Nonverbal learning disability, school behavior, and dyslexia. *Annals of Dyslexia*, vol. 42(issue 1), pp. 159-178.

Balharová, K. (2010). Specifické poruchy učení, typografie a KamiNet. In L. Krejčová & V. Mertin (Eds.), *Škola jako místo setkávání 2010: Sborník příspěvků z konference konané 19. dubna 2010* (pp. 7-16). Praha: Univerzita Karlova v Praze.

Bartlett, D., Moody, S., & Kindersley, K. (2010). *Dyslexia in the workplace: An introductory guide*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.

Beail, N. (2010). Prisoners' voices: Experiences of the criminal justice system by prisoners with learning disabilities. *Tizard Learning Disability Review*, vol. 15(issue 3), pp. 42-45.

Benton, A. (1984). Dyslexia and spatial thinking. *Annals of Dyslexia*, vol. 34(issue 1), pp. 69-85.

Bland, R., Newman, S., Dyck, R., & Orn, H. (1990). Prevalence of psychiatric disorders and suicide attempts in a prison population. *The Canadian Journal of Psychiatry / La Revue canadienne de psychiatrie*, vol. 35(issue 35), pp. 407-413.

Boder, E. (1976). School failure: Evaluation and treatment. *Pediatrics*, vol. 58(issue 3), pp. 394-403.

Brancuská, H. (2012). *„Pozitivní aspekty“ dyslexie* (Diplomová práce). Praha: Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Katedra Psychologie,.

Brosnan, M., Demetre, J., Hamill, S., Robson, K., Shepherd, H., & Cody, G. (2002). Executive functioning in adults and children with developmental dyslexia. *Neuropsychologia*, vol. 40(issue 12), pp. 2144-2155.

Buchholz, J., & McKone, E. (2004). Adults with dyslexia show deficits on spatial frequency doubling and visual attention tasks. *Dyslexia*, vol. 10(issue 1), pp. 24-43.

Burden, R., & Burdett, J. (2005). Factors associated with successful learning in pupils with dyslexia: A motivational analysis. *British Journal of Special Education*, vol. 32(issue 2), pp. 100-104.

Caravolas, M., Volín, J., Hulme, C., Geva, E., & Shafman, D. (2005). Phoneme awareness is a key component of alphabetic literacy skills in consistent and inconsistent orthographies: Evidence from Czech and English children. *Journal of Experimental Child Psychology*, vol. 92(issue 2), pp. 191-204.

Cimlerová, P., Pokorná, D., & Chalupová, E. (2007). *Diagnostika specifických poruch učení u adolescentů a dospělých osob*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR.

Clark, C. (2007). Why It Is Important to Involve Parents in Their Children's Literacy Development: A Brief Research Summary. *National Literacy Trust*, pp. 1-3.

Cordoni, B. (1996). *A Learning Disability Is Only One Part of a Child: LD Topics*. Retrieved May 29, 2013, from: <http://www.ldonline.org/article/5946>

Crichton, D., & Towl, G. (2008). *Psychology in prisons*. Malden, Mass.: BPS Blackwell.

Černíková, V. (2008). *Sociální ochrana: Terciární prevence, její možnosti a limity*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk.

Český statistický úřad. (2013). *Souhrnná data o České republice*. Retrieved April 4, 2013, from: http://www.czso.cz/csu/redakce.nsf/i/souhrnna_data_o_ceske_republice

Dickman, E. (1996). The link between learning disabilities and behavior. In S. Cramer, & W. Ellis (Eds.), *Learning disabilities: Lifelong issues*. (pp. 215-228). Baltimore: P.H. Brookes Pub. Co.

Dickman, E. (2003). The nature of learning disabilities through the lens of reading research. *Perspectives: The International Dyslexia Association*, vol. 29, pp. 4-8.

EMCDDA/European Drug Report 2013. (2013). *Full package and event information*. Retrieved April 30, 2013, from: <http://www.emcdda.europa.eu/edr2013>

Farrington, D., Ttofi, M., & Coid, J. (2009). Development of adolescence-limited, late-onset, and persistent offenders from age 8 to age 48. *Aggressive Behavior*, vol. 35(issue 2), pp. 150-163.

Fischer, B., Hartnegg, K., & Mokler, A. (2000). Dynamic visual perception of dyslexic children. *Perception*, vol. 29(issue 5), pp. 523-530.

Fischer, S., & Škoda, J. (2009). *Sociální patologie: analýza příčin a možnosti ovlivňování závažných sociálně patologických jevů*. Praha: Grada.

Forman, A. (2002). *Vídeňský maticový test*. Praha: Testcentrum.

Frith, U. (1999). Paradoxes in the definition of dyslexia. *Dyslexia*, vol. 5(issue 4).

Generální ředitelství Vězeňské služby České republiky (2013). *Statistické ročenky*. Retrieved May 30, 2013, from: <http://www.vscr.cz/generalni-reditelstvi-19/informacni-servis/statistiky-a-udaje-103/statisticke-rocenky-1218/>

Generální ředitelství Vězeňské služby České republiky. (2010). *Výkon trestu odnětí svobody*. Retrieved April 15, 2013, from: <http://www.vscr.cz/veznice-pankrac-26/vykon-vezenstvi-652/vykon-trestu-odneti-svobody-5746>

Goldberg, R., Higgins, E., Raskind, M.H., & Herman, K.L (2005). *Life Success For Students With Learning Disabilities: A Parent's Guide*. Retrieved May 3, 2013, from: <http://www.ldonline.org/article/12836/>

Grosche, M. (2012). *Analphabetismus und Lese-Rechtschreib-Schwächen: Beeinträchtigungen in der phonologischen Informationsverarbeitung als Ursache für funktionalen Analphabetismus im Erwachsenenalter*. München: Waxmann.

Guyer, B. (2007). *The pretenders: Gifted people who have difficulty learning*. Illinois: High Tide Press.

Hála, J. (2006). *Úvod do teorie a praxe vězeňství*. České Budějovice: Vysoká škola evropských a regionálních studií.

Halsall, S., & Green, C. (1995). Reading aloud: A way for parents to support their children's growth in literacy. *Early Childhood Education Journal*, vol. 23(issue 1), pp. 27-31.

Hollenweger, J., & Müller, M. (2013). *Dyslexie, Dyskalkulie: Chancengleichheit in Berufsbildung, Mittelschule und Hochschule*. Bern: hep-Verlag.

Hossiep, R., Turck, D., & Hasella, M. (2002). *Bochumský maticový test: Testovací sešit forma A*. Praha: Testcentrum.

Hrabětová, J. (2009). Kriminální jednání a mentální retardace. *Prevence úrazů, otrav a násilí*, vol. 2, pp. 173-178.

Hrčka, M. (2001). *Sociální deviace*. Praha: Sociologické nakladatelství.

Humphrey, N., & Mullins, P. (2002). Research Section: Personal Constructs and Attribution for Academic Success and Failure in Dyslexia. *British Journal of Special Education*, vol. 29(issue 4), pp. 196-203.

Ingesson, S. (2007). *Growing up with dyslexia: Cognitive and psychosocial impact, and salutogenic factors* (Doctoral dissertation). Lund: University Lund, Department of Psychology.

James, D., & Glaze, L. (2006). Mental Health Problems of Prison and Jail Inmates. *Bureau of Justice Statistics: Special Report*, pp. 1-12.

Jensen, J., Lindgren, M., Meurling, A., Ingvar, D., & Levander, S. (1999). Dyslexia among Swedish prison inmates in relation to neuropsychology and personality. *Journal of the International Neuropsychological Society*, vol. 5(issue 05), pp. 452–461.

Jones, S. (2009). *Criminology*. New York: Oxford University Press.

Jošt, J. (2011). *Čtení a dyslexie*. Praha: Grada.

Kadlecová, K. (2012). *Odsouzené ženy a jejich vztah k literatuře, čtení a knihám* (Diplomová práce). České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.

Kirk, J., & Reid, G. (2001). An examination of the relationship between dyslexia and offending in young people and the implications for the training system. *Dyslexia*, vol. 7(issue 2), pp. 77-84.

Kline, C., & Lee, N. (1972). A Transcultural Study of Dyslexia: Analysis of Language Disabilities in 277 Chinese Children Simultaneously Learning to Read and Write in English and in Chinese. *The Journal of Special Education*, vol. 6(issue 1), pp. 9-26.

Krejčová, L., & Pospíšilová, Z. (2011). *Já na to mám!*. Praha: DYS – centrum Praha.

Kronbichler, M., Hutzler, F., Staffen, W., Mair, A., Ladurner, G., & Wimmer, H. (2006). Evidence for a dysfunction of left posterior reading areas in German dyslexic readers. *Neuropsychologia*, vol. 44(issue 10), pp. 1822-1832.

Kulišťák, P. (2003). *Neuropsychologie*. Praha: Portál.

Langmeier, J., & Matějček, Z. (2011). *Psychická deprivace v dětství*. Praha: Karolinum.

Lavoiae, R. (2007). *Explaining Learning Disabilities to Your Child*. Retrieved April 10, 2013, from: http://www.idonline.org/article/Explaining_Learning_Disabilities_to_Your_Child

Lindgren, M., Jensen, J., Dalteg, A., Meurling, A., Ingvar, D., & Levander, S. (2002). Dyslexia and AD/HD among Swedish Prison Inmates. *Journal of Scandinavian Studies in Criminology and Crime Prevention*, vol. 3(issue 1), pp. 84-95.

Macdonald, S. (2009). *Towards a sociology of dyslexia: Exploring links between dyslexia, disability and social class*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.

Macdonald, S. (2010). *Crime and Dyslexia: A Social Model Approach*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.

Macdonald, S. (2012). Biographical pathways into criminality: Understanding the relationship between dyslexia and educational disengagement. *Disability*, vol. 27(issue 3), pp. 427-440.

Maslach, C. (1982). *Burnout, the cost of caring*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

Matějček, Z. (1995). *Dyslexie: Specifické poruchy čtení*. Jinočany: H&H.

Matějček, Z., & Vágnerová, M. (2006). *Sociální aspekty dyslexie*. Praha: Karolinum.

Matějček, Z., Šturma, J., Vágnerová, M., & Žlab, Z. (1992). *Zkouška čtení*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy.

Maughan, B., Pickles, A., Hagell, A., Rutter, M., & Yule, W. (1996). Reading Problems and Antisocial Behaviour: Developmental Trends in Comorbidity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 37(issue 4), pp. 405-418.

McCrory, E., Mechelli, A., Frith, U., & Price, C. J. (2004). More than words: A common neural basis for reading and naming deficits in developmental dyslexia?. *Brain*, vol. 128(issue 2), pp. 261-267.

Meca, J. (2008). Život s poruchou učení na vysoké škole. *Vysokoškolské poradenství aktuálně*, 2008-2010(issue 5), pp. 6-8.

Miles, T. (2004). Some Problems in Determining the prevalence of dyslexia. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, vol. 2(issue 2), pp. 5-12.

Ministry of Justice London. (2012). *Statistical Bulletin on the public disorder of 6th to 9th August 2011*. Retrieved December 25, 2012, from: <https://www.gov.uk/government/publications/statistical-bulletin-on-the-public-disorder-of-6th-9th-august-2011--2>

Moody, K., Holzer, C., Roman, M., Paulsen, K., Freeman, D., Haynes, M. et al. (2000). Prevalence of dyslexia among Texas prison inmates. *Texas medicine*, vol. 96(issue 6), pp. 69–75.

MŠMT. (2013). *Virtuální oddíly statistických výkazů MŠMT*. Retrieved April 7, 2013, from: <http://stistko.uiv.cz/vo/0C.asp?pokres=&pzriz=&ptyp=&psprur=&agr=7&TT=X>

Najvarová, V. (2008). Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně základní školy. *Pedagogická orientace* (issue 1), pp. 7-21.

Nicolson, R., Fawcett, A., & Dean, P. (2001). Developmental dyslexia: The cerebellar deficit hypothesis. *Trends in Neurosciences*, vol. 24(issue 9), pp. 508-511.

Ondrejko, P. (2001). *Sociálna patológia*. Bratislava: Veda.

Paulesu, E., Démonet, J., Fazio, F., Crory, E., Chanoine, V., Brunswick, et al. (2001). Dyslexia: Cultural Diversity and Biological Unity. *Science*, vol. 291(issue 5511), pp. 2165-2167.

Pavlovský, P. (2012). *Soudní psychiatrie a psychologie*. Praha: Grada.

Pennington, B. (2009). *Diagnosing learning disorders: A neuropsychological framework*. New York: Guilford Press.

Pennington, B., Orden, G., Smith, S., Green, P., & Haith, M. (1990). Phonological Processing Skills and Deficits in Adult Dyslexics. *Child Development*, vol. 61(issue 6), pp. 1753-1778.

Philipp, M. (2011). *Lesesozialisation in Kindheit und Jugend: Lesemotivation, Leseverhalten und Lesekompetenz in Familie, Schule und Peer-Beziehungen*. Stuttgart: Kohlhammer, W., GmbH.

Pokorná, V. (2010). *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál.

Pokorná, V. (2001). *Vývojové poruchy učení v dětství a v dospělosti*. Praha: Portál.

Polišenská, V., Borovanská, M., & Koubalíková, S. (2010). *Pachatelé vloupání - osobnost, agrese a strategie*. Praha: Psychologický ústav Akademie věd České republiky.

Pontius, A. (1981). Geometric Figure-rotation Task and Face Represation in Dyslexia: Role of spatial relations and orientation. *Perceptual and Motor Skills*, vol. 53(issue 2), pp. 607-614.

Portešová, Š. (2011). *Rozumově nadané děti s dyslexií*. Praha: Portál.

Pospíšilová, Z. (2011). Psychosociální aspekty specifických poruch učení u dospělých: Závěry výzkumu. In *Informace České Společnosti „DYSLEXIE“ pro Školní rok 2010/2011* (pp. 30-32).

Preiss, M. (2002). Ravenovy standardní progresivní matice: Současné zkušenosti. *Československá Psychologie*, vol. 46(issue 2), pp. 158-164.

Preiss, M., Rodriguez, M., & Laing, H. (2002). *Neuropsychologická baterie Psychiatrického centra Praha: Klinické vyšetření základních kognitivních funkcí*. Praha: Psychiatrické centrum.

Raberger, T., & Wimmer, H. (2003). On the automaticity/cerebellar deficit hypothesis of dyslexia: Balancing and continuous rapid naming in dyslexic and ADHD children. *Neuropsychologia*, vol. 41(issue 11), pp. 1493-1497.

Raskind, M., Goldberg, R., Higgins, E., & Herman, K. (1999). Patterns of Change and Predictors of Success in Individuals With Learning Disabilities: Results From a Twenty-Year Longitudinal Study. *Learning Disabilities Research and Practice*, vol. 14(issue 1), pp. 35-49.

Rasmussen, K., Almvik, R., & Levande, S. (2001). Attention deficit hyperactivity disorder, reading disability, and personality disorders in a prison population. *Journal of the American Academy of Psychiatry and the Law Online*, vol. 29(issue 2), pp. 186-193.

Raven, J. (1976). *Ravenovy standardní progresivní matice*. Bratislava: Psychodiagnostika Bratislava.

Raven, J. (1991). *Ravenove progresívne matrice - pro pokročilé*. Bratislava: Psychodiagnostika Bratislava.

Regier, D., Weissman, M., Myers, J., Leaf, P., Tischler, G., & Holzer, C. (1990). Comorbidity of mental disorders with alcohol and other drug abuse. Results from the Epidemiologic Catchment Area (ECA). *JAMA: The Journal of the American Medical Association*, vol. 264(issue 19), pp. 2511-2518.

Reid, G. (2009). *Dyslexia: a practitioner's handbook*. Malden, Mass: Wiley-Blackwell.

Reid, G., & Fawcett, A. (2008). *Dyslexia in context research, policy and practice*. London: John Wiley & Sons.

Reiter, A., Tucha, O., & Lange, K. (2005). Executive functions in children with dyslexia. *Dyslexia*, vol. 11(issue 2), pp. 116-131.

Riddick, B., Sterling, C., Farmer, M., & Morgan, S. (1999). Self-esteem and anxiety in the educational histories of adult dyslexic students. *Dyslexia*, vol. 5(issue 4), pp. 227-248.

Richlan, F., Kronbichler, M., & Wimmer, H. (2009). Functional abnormalities in the dyslexic brain: A quantitative meta-analysis of neuroimaging studies. *Human Brain Mapping*, vol. 30(issue 10), pp. 3299-3308.

Rumsey, J., Nace, K., Donohue, B., Wise, D., Maisog, J., & Andreason, P. (1997). A Positron Emission Tomographic Study of Impaired Word Recognition and Phonological Processing in Dyslexic Men. *Archives of Neurology*, vol. 54(issue 5), pp. 562-573.

Ryan, M. (1994). *Social and Emotional Problems Related to Dyslexia*. Retrieved November 22, 2013, from:
<http://www.readingrockets.org/article/19296/>

Ryan, M. (2009). Social Emotional Concerns: How can parents and teachers help?. In: R. Cain (Eds.), *The Dyslexia Handbook for Teachers and Parents in South Dakota*. (pp. 13-14). South Dakota: South Dakota Department of Education.

Rýdlová, D. (2010). *Dyslexie, smutek, mindráky a já: Vyprávění pro lidi, se kterými se život nemazlí*. Chomutov: Ideas Advertising.

Samuelsson, S., Gustavsson, A., Herkner, B., & Lundberg, I. (2000). Is the frequency of dyslexic problems among prison inmates higher than in a normal population?. *Reading and Writing*, vol. 13(3-4), pp. 297-312.

Samuelsson, S., Herkner, B., & Lundberg, I. (2003). Reading and Writing Difficulties Among Prison Inmates: A Matter of Experiential Factors Rather Than Dyslexic Problems. *Scientific Studies of Reading*, vol. 7(issue 1), pp. 53-73.

Scarborough, H. (1998). Predicting the future achievement of second graders with reading disabilities: Contributions of phonemic awareness, verbal memory, rapid naming, and IQ. *Annals of Dyslexia*, vol. 48(issue 1), pp. 115-136.

Selikowitz, M. (2000). *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Praha: Grada.

Shaywitz, S., Shaywitz, B., Pugh, K., Fulbright, R., Constable, R., Mencl, W., et al. (1998). Functional disruption in the organization of the brain for reading in dyslexia. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, vol. 95(issue 5), pp. 2636-2641.

Schneider, J., Gintzel, U., & Wagner, H. (2008). *Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit: bildungs- und sozialpolitische sowie fachliche Herausforderungen*. Münster: Waxmann.

Schulte-Körne, G., Ziegler, A., Deimel, W., Schumacher, J., Plume, E., Bachmann, C., et al. (2007). Interrelationship and Familiarity of Dyslexia Related Quantitative Measures. *Annals of Human Genetics*, vol. 71(issue 2), pp. 160-175.

Siegel, L. (2013). *Criminology: theories, patterns, and typologies*. Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning.

Slaghuis, W., Lovegrove, W., & Davidson, J. (1993). Visual and Language Processing Deficits are Concurrent in Dyslexia. *Cortex*, vol. 29(issue 4), pp. 601-615.

Smith-Spark, J., & Fisk, J. (2007). Working memory functioning in developmental dyslexia. *Memory*, vol. 15(issue 1), pp. 34-56.

Smythe, I. (2010). *Dyslexia in the digital age: making IT work*. New York: Continuum International Pub. Group.

Snowling, M. (2000). *Dyslexia*. Malden, MA: Blackwell Publishers.

Stein, J. (2001). The magnocellular theory of developmental dyslexia. *Dyslexia*, vol. 7(issue 1), pp. 12-36.

Sternberg, R. (2002). *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál.

Strnadová, I. (2006). Stress and resilience in families of children with specific learning disabilities. *Revista complutense de educación*, vol. 17(issue2), pp. 35-50.

Strnadová-Lednická, I. (2005). Stresové a resilienční faktory v rodinách s dětmi se specifickými poruchami učení. *Speciální pedagogika*, vol. 3(issue15), pp. 200-215.

Svensson, I. (2011). Reading and writing disabilities among inmates in correctional settings. A Swedish perspective. *Learning and Individual Differences*, vol. 21(issue 1), pp. 19-29.

Svoboda, M. (1999). *Psychologická diagnostika dospělých*. Praha: Portál.

Svoboda, M., Krejčířová, D., & Vágnerová, M. (2001). *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál.

Talbot, J., & Riley, C. (2007). No One Knows: offenders with learning difficulties and learning disabilities. *British Journal of Learning Disabilities*, vol. 35(issue 3), pp. 154-161.

The International Dyslexia Association. (2002). *Promoting literacy through research, education and advocacy: What Is Dyslexia?*. Retrieved May 2, 2013, from: <http://www.interdys.org/FAQWhatIs.htm>

Undheim, A. (2003). Dyslexia and psychosocial factors. A follow-up study of young Norwegian adults with a history of dyslexia in childhood. *Nordic Journal of Psychiatry*, vol. 57(issue 3), pp. 221-226.

Vantuch, P. (2011). *Trestní zákoník s komentářem: Komentář k zákonu č. 40/2009 Sb., ve znění pozdějších předpisů : informace z judikatury : k 1.8.2011*. Olomouc: ANAG.

Vágnerová, M. (1997). *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Praha: Karolinum.

Vinegrad, M. (1994). A revised adult dyslexia checklist. *Educare*, vol. 48(issue 1), pp. 21-30.

Vogel, S., & Adelman, P. (1992). The Success of College Students with Learning Disabilities: Factors Related to Educational Attainment. *Journal of Learning Disabilities*, vol. 25(issue 7), pp. 430-441.

Wagner, R., Torgesen, J., & Rashotte, C. (1994). Development of reading-related phonological processing abilities: New evidence of bidirectional causality from a latent variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, vol. 30(issue 1), pp. 73-87.

Wagner, R., Torgesen, J., & Rashotte, C. (1999). *Comprehensive Test of Phonological Processing: CTOPP*. Austin: Pro-ED.

Wallis, L. (1998). Majority of London prisoners are dyslexic. *Times Educational Supplement*, vol. 4297(issue 9), pp. 1-6.

WHO (1992). *Mezinárodní klasifikace nemocí: Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů ve znění desáté deceniální revize MKN-10*. Praha: Ústav zdravotnických informací a statistiky České republiky.

Wolf, L., Schreiber, H., & Wasserstein, J. (2008). *Adult learning disorders: Contemporary issues*. New York: Psychology Press.

Zelinková, O. (2003). *Poruchy učení: Dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Praha: Portál.

Zelinková, O., & Čedík, M. (2013). *Mám dyslexii: Průvodce pro dospívající a dospělé se specifickými poruchami učení*. Praha: Portál.

Žlab, Z., & Jedlička, E. (2007). Narušení grafické stránky řeči. In E. Škodová, & I. Jedlička (Eds), *Klinická logopedie* (pp. 361-388). Praha: Portál.

Žukov, I., Fischer, S., & Ptáček, R. (2009). Disociální porucha osobnosti v podmínkách výkonu trestu. *Česká a slovenská psychiatrie*, 2009 (issue 6-8), pp. 250-256.

Přílohy

Příloha 1 - Informovaný souhlas



Univerzita Karlova v Praze
Filosofická fakulta – Katedra psychologie
Celetná 20, 116 38, Praha 1



Informovaný souhlas s účastí na výzkumu „Výskyt dyslexie u osob ve výkonu trestu v ČR“

Prohlašuji, že jsem byl seznámen s podmínkami účasti na výzkumu „Výskyt dyslexie u osob ve výkonu trestu v ČR“ a že se ho účastním dobrovolně. Beru na vědomí, že údaje poskytnuté pro účely tohoto výzkumu jsou anonymní a nebudou použity jinak, než-li k interpretaci výsledků psychologického sledování.

Dne.....

Jméno a příjmení.....

Podpis.....

Příloha 2 – Anamnestický dotazník



Univerzita Karlova v Praze
Filosofická fakulta – Katedra psychologie
Celetná 20, 116 38, Praha 1



1. Jméno:.....
2. Rok narození:.....
3. Kolik měsíců jste v současném výkonu trestu?
4. Je to váš první výkon trestu? ☐ANO ☐NE (kolikrát:.....)
5. Prosím zaškrtněte, jaký druh trestné činnosti jste páchal.

<input type="radio"/> Krádež	<input type="radio"/> Krádež v obchodě
<input type="radio"/> Loupež	<input type="radio"/> Předávání ukradených věcí
<input type="radio"/> Vloupání do domů	<input type="radio"/> Vloupání do jiného majetku
<input type="radio"/> Krádež aut	<input type="radio"/> Krádež z aut
<input type="radio"/> Podvod	<input type="radio"/> Napadení
<input type="radio"/> Vlastnictví zbraně	<input type="radio"/> Obchodování s drogami
<input type="radio"/> Vlastnictví drog	<input type="radio"/> Rušení veřejného pořádku
<input type="radio"/> Maření výkonu úřed. rozhodnutí	<input type="radio"/> Řízení pod vlivem alkoholu
<input type="radio"/> Žhářství	<input type="radio"/> Jiné:
6. Máte zkušenost s užíváním návykových látek?

<input type="radio"/> NE	<input type="radio"/> ANO
S čím?.....	
Jak často?.....	
Jak dlouho?.....	

7. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání? Prosím zaškrtněte.

- ☐ ZŠ nedokončené – kolik tříd.....
- ☐ ZŠ dokončené
- ☐ SOÚ nedokončené
- ☐ SOÚ zakončené výučním listem
- ☐ SOÚ s maturitou
- ☐ SŠ nedokončené
- ☐ SŠ s maturitou
- ☐ VŠ nedokončené
- ☐ VŠ

8. Jaké je nejvyšší dosažené vzdělání vašich rodičů? Vyplňte, pokud

víte. Matka

Otec

- | | |
|---------------------------|---------------------------|
| <input type="radio"/> ZŠ | <input type="radio"/> ZŠ |
| <input type="radio"/> SOÚ | <input type="radio"/> SOÚ |
| <input type="radio"/> SŠ | <input type="radio"/> SŠ |
| <input type="radio"/> VŠ | <input type="radio"/> VŠ |

9. Kolik máte vlastních sourozenců?

Kolik máte nevlastních sourozenců?.....

10. Jaké zaměstnání má / měl(a) vaše matka a otec?

Zaměstnání matky:.....

Zaměstnání otce:.....

11. Vyberte 5 předmětů, které jste měl rád na základní škole. Očíslujte je od 1 do 5 tak, že 1 dostane předmět, který jste měl rád nejvíce, a 5, který jste měl rád nejméně.

- ☐ Matematika
- ☐ Český jazyk
- ☐ Cizí jazyk (Aj, Nj, Rj,...)
- ☐ Výtvarná výchova
- ☐ Zeměpis
- ☐ Přírodopis
- ☐ Tělesná výchova
- ☐ Dějepis
- ☐ Občanská výchova
- ☐ Hudební výchova
- ☐ Fyzika
- ☐ Pracovní činnost
- ☐ Chemie
- ☐ Jiné:.....

12. Vzpomeňte si, když vám bylo 12 let (cca 5. či 6. třída ZŠ), a prosím zaškrtněte všechny věty, které pro Vás platí.

- ☐ Šly mi počty.
- ☐ Nevěděl jsem, kde napsat tvrdé y a kde měkké i.
- ☐ Vynechával jsem ve psaní háčky a čárky.
- ☐ Četl jsem pomaleji než ostatní.
- ☐ Nechápal jsem smysl čteného textu.
- ☐ Neměl jsem problém se čtením a psaním.
- ☐ Pletl jsem si písmena při čtení.
- ☐ Zadrhával jsem při čtení.
- ☐ Vynechával jsem písmena při psaní.
- ☐ S cizími jazyky jsem měl velký problém.

13. Jaké byly vaše celkové výsledky na základní škole. Mezi jaké studenty, ve srovnání s vašimi spolužáky v šesté třídě, byste se zařadil?

- ☐ Patřil jsem mezi nejlepší studenty ve třídě.
- ☐ Patřil jsem mezi nadprůměrné studenty ve třídě.
- ☐ Patřil jsem mezi průměrné studenty.
- ☐ Patřil jsem mezi podprůměrné studenty.
- ☐ Patřil jsem mezi studenty s nejhoršími výsledky ve třídě.

14. Jakou jste měl na vysvědčení nejčastěji známku z Českého jazyka?

- ☐ Patřil jsem mezi nejlepší studenty ve třídě.
- ☐ Patřil jsem mezi nadprůměrné studenty ve třídě.
- ☐ Patřil jsem mezi průměrné studenty.
- ☐ Patřil jsem mezi podprůměrné studenty.
- ☐ Patřil jsem mezi studenty s nejhoršími výsledky ve třídě.

15. Vzpomeňte si, kolik asi tak jste měli doma knih, když jste byl malý.

Zaškrtněte, kolik jich tak odhadem bylo:

- ☐ 0
- ☐ 1 – 10
- ☐ 11 – 50
- ☐ 51 – 100
- ☐ >101

16. Kterou knihu z nich jste měl nejraději:.....

17. Odhadněte, kolik celých knih jste přečetl na druhém stupni základní školy (nepočítá se povinná četba ve škole).

- ☐ Žádnou
- ☐ Nejvýše jednu
- ☐ Dvě až čtyři
- ☐ Více než čtyři

18. Jak často vám rodinní příslušníci (rodiče / prarodiče / sourozenci / jiní příbuzní – prosím, zaškrtněte kdo) četli, když jste byl malý?

- ☐ Denně
- ☐ Alespoň jednou týdně
- ☐ Alespoň jednou za měsíc
- ☐ Nikdy

19. Jak často vám pomáhali rodinní příslušníci (rodiče / prarodiče / sourozenci / jiní příbuzní – prosím, zaškrtněte kdo) s přípravou do školy?

- ☐ Denně
- ☐ Alespoň jednou týdně, ale méně často než denně
- ☐ Alespoň jednou měsíčně, ale méně často než jednou týdně
- ☐ Méně často než jednou měsíčně
- ☐ Nikdy

Mnohokrát děkuji za vyplnění. Se srdečným pozdravem

Kateřina Kejřová

Příloha 3 – Fotografie souboru všech portfolií respondentů



Příloha 4 – Dokreslující tabulky a data

Tab. 12 - Deskriptivní statistika - věk všech respondentů

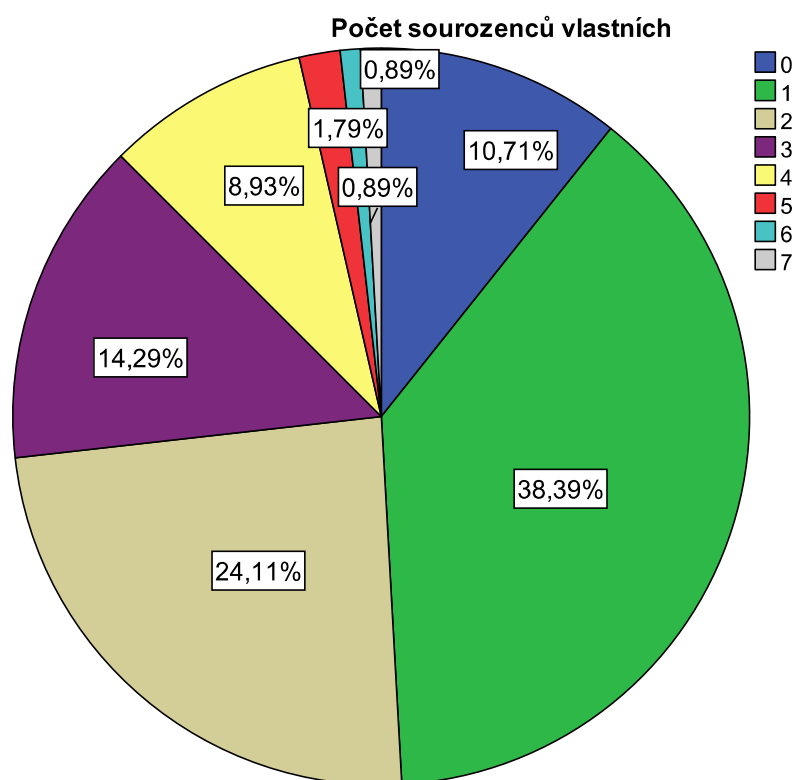
		Věk			
		Frequenc	Percent	Valid	Cumulative
Valid	22	2	1.8	1.8	1.8
	23	5	4.4	4.4	6.2
	24	6	5.3	5.3	11.5
	25	3	2.7	2.7	14.2
	26	2	1.8	1.8	15.9
	27	7	6.2	6.2	22.1
	28	9	8.0	8.0	30.1
	29	2	1.8	1.8	31.9
	30	4	3.5	3.5	35.4
	31	7	6.2	6.2	41.6
	32	4	3.5	3.5	45.1
	33	2	1.8	1.8	46.9
	34	2	1.8	1.8	48.7
	35	8	7.1	7.1	55.8
	36	6	5.3	5.3	61.1
	37	7	6.2	6.2	67.3
	38	1	.9	.9	68.1
	39	8	7.1	7.1	75.2
	40	4	3.5	3.5	78.8
	41	1	.9	.9	79.6
	42	1	.9	.9	80.5
	43	1	.9	.9	81.4
	44	4	3.5	3.5	85.0
	45	2	1.8	1.8	86.7
	46	3	2.7	2.7	89.4
	47	1	.9	.9	90.3
	48	2	1.8	1.8	92.0
	49	1	.9	.9	92.9
	51	1	.9	.9	93.8
	52	1	.9	.9	94.7
	53	1	.9	.9	95.6
	55	2	1.8	1.8	97.3
	56	1	.9	.9	98.2
	57	1	.9	.9	99.1
	61	1	.9	.9	100.0
Total		113	100.0	100.0	

Tab. 13 - Deskriptivní statistika IQ všech respondentů

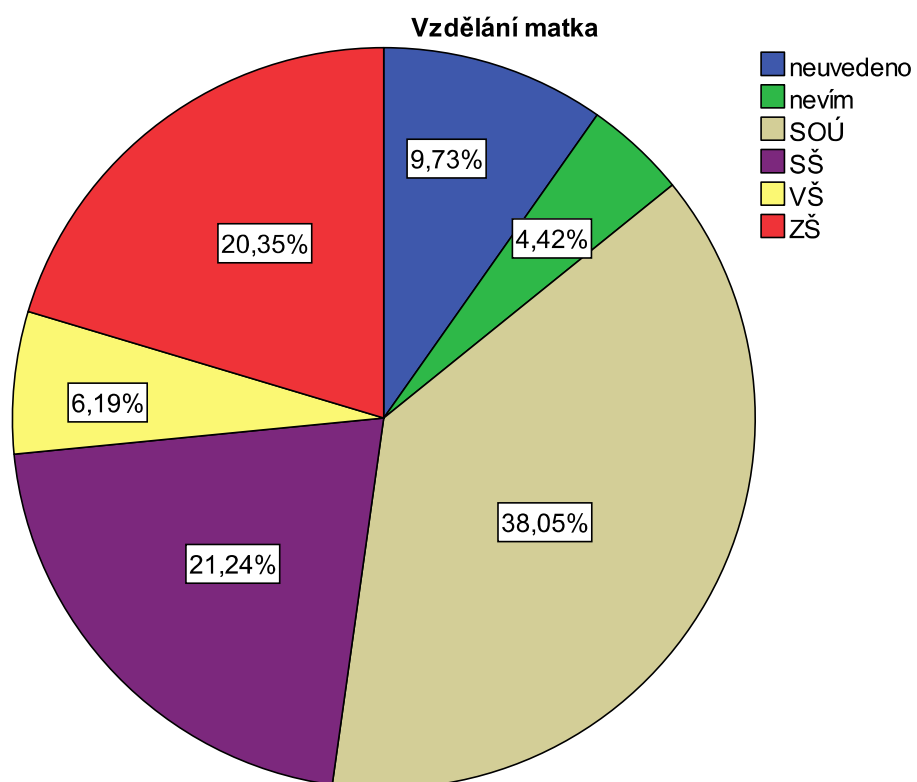
Statistics		
IQ		
N	Valid	113
	Missing	0
Mean		106,85
Std. Error of Mean		1,295
Median		109,00
Mode		112
Std. Deviation		13,762
Variance		189,379
Range		64
Minimum		67
Maximum		131
Sum		12074
Percentiles	10	88,40
	20	93,80
	25	97,00
	30	102,00
	40	105,60
	50	109,00
	60	112,00
	70	114,80
	75	117,00
	80	119,00
	90	123,20

		IQ			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative
Valid	67	1	.9	.9	.9
	70	2	1.8	1.8	2.7
	75	1	.9	.9	3.5
	81	1	.9	.9	4.4
	84	1	.9	.9	5.3
	85	2	1.8	1.8	7.1
	86	1	.9	.9	8.0
	87	1	.9	.9	8.8
	88	1	.9	.9	9.7
	89	1	.9	.9	10.6
	91	6	5.3	5.3	15.9
	92	2	1.8	1.8	17.7
	93	2	1.8	1.8	19.5
	94	1	.9	.9	20.4
	95	3	2.7	2.7	23.0
	96	2	1.8	1.8	24.8
	98	2	1.8	1.8	26.5
	100	3	2.7	2.7	29.2
	102	6	5.3	5.3	34.5
	103	1	.9	.9	35.4
	104	4	3.5	3.5	38.9
	105	1	.9	.9	39.8
	106	1	.9	.9	40.7
	107	4	3.5	3.5	44.2
	108	2	1.8	1.8	46.0
	109	6	5.3	5.3	51.3
	111	2	1.8	1.8	53.1
	112	13	11.5	11.5	64.6
	113	1	.9	.9	65.5
	114	5	4.4	4.4	69.9
	115	4	3.5	3.5	73.5
	117	7	6.2	6.2	79.6
	119	5	4.4	4.4	84.1
	120	2	1.8	1.8	85.8
	121	3	2.7	2.7	88.5
	122	2	1.8	1.8	90.3
	124	4	3.5	3.5	93.8
	126	1	.9	.9	94.7
	128	1	.9	.9	95.6
	129	1	.9	.9	96.5
	130	1	.9	.9	97.3
	131	3	2.7	2.7	100.0
Total		113	100.0	100.0	

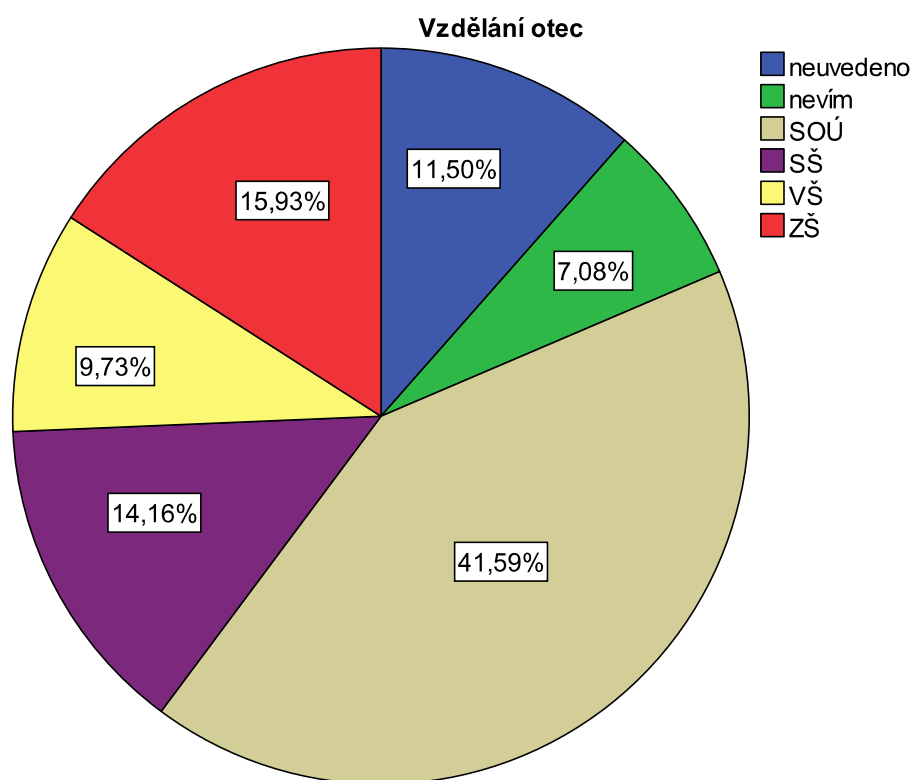
Graf 5 - Počet vlastních sourozenců respondentů



Graf 6 - Vzdělání matky

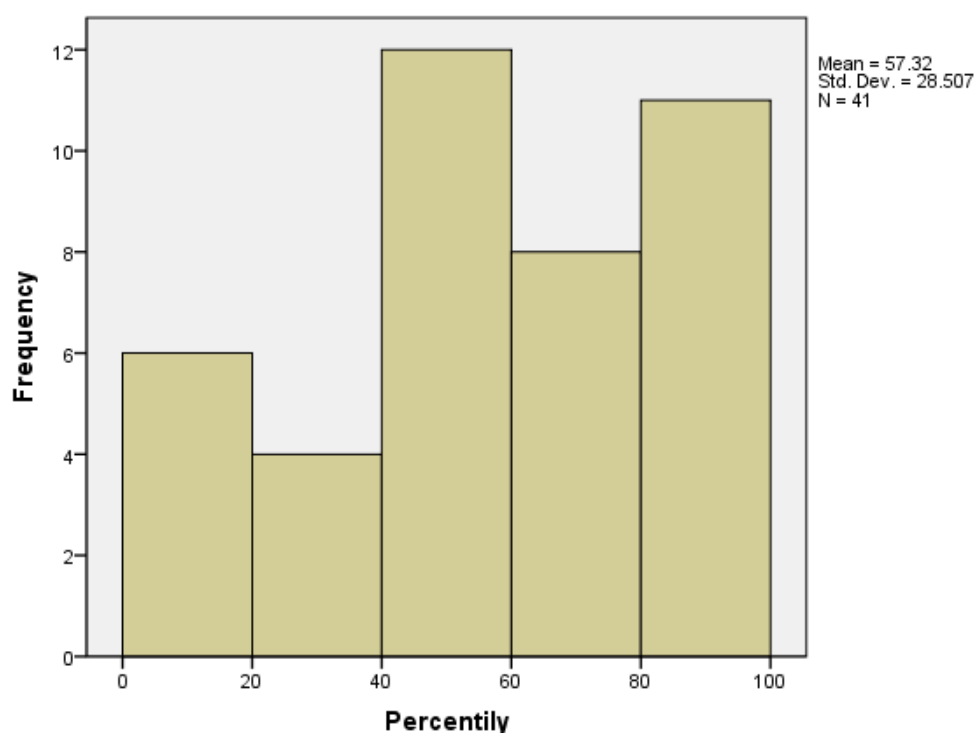


Graf 7 - Vzdělání otce

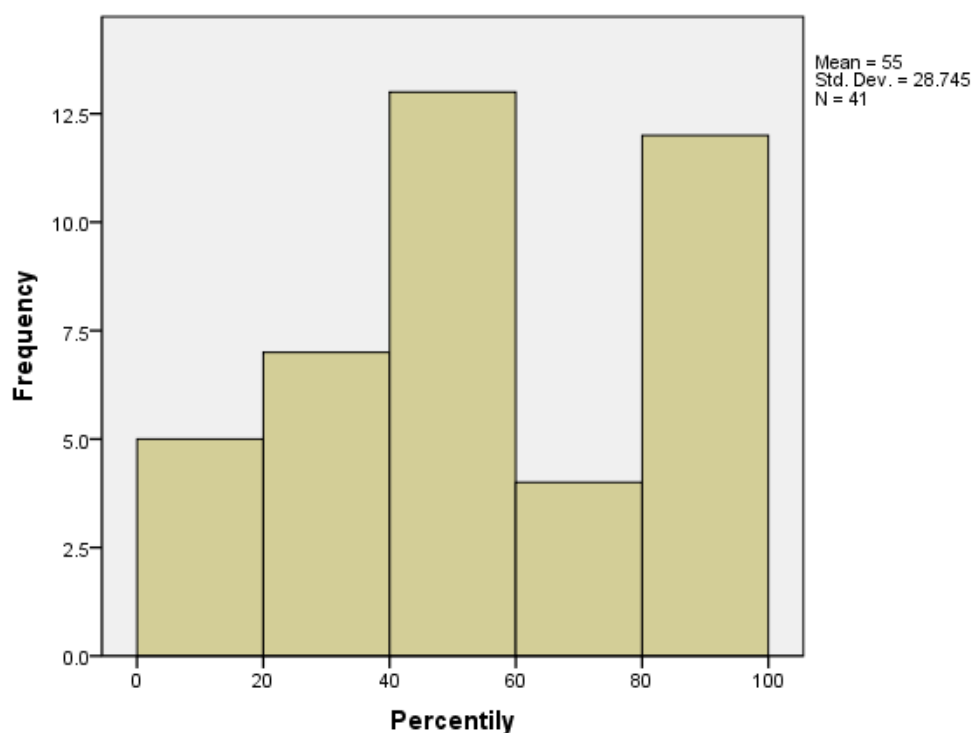


Graf 8 - Dokreslující grafy pro druhý výzkumný předpoklad

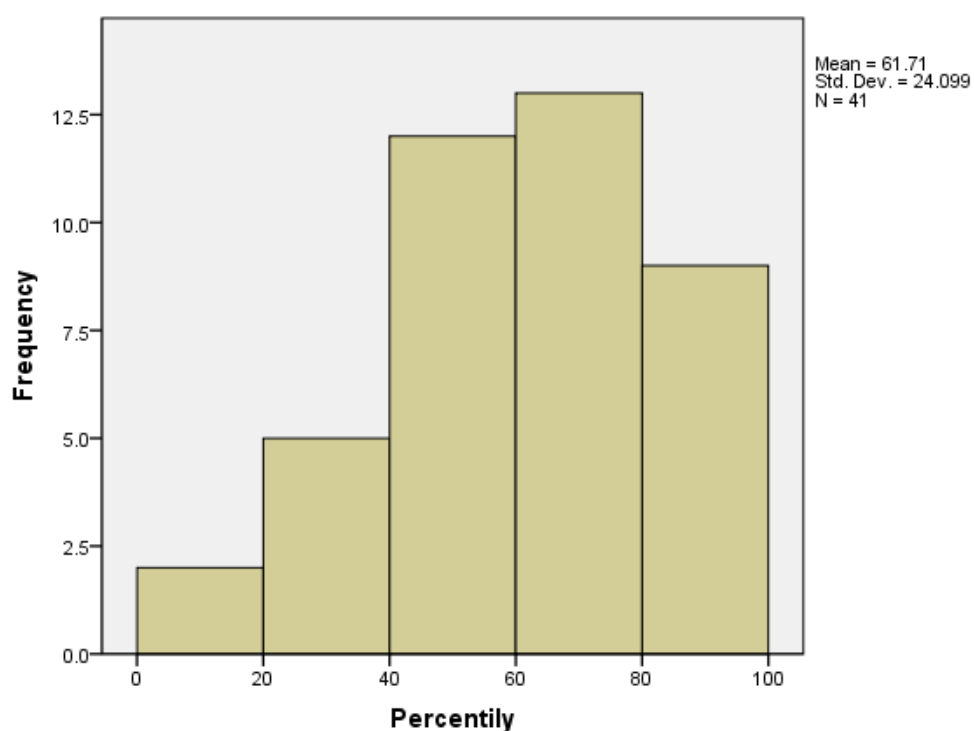
**Percentilové zastoupení celkové chybovosti v diktátu u respondentů
nevykazujících dyslektické obtíže**



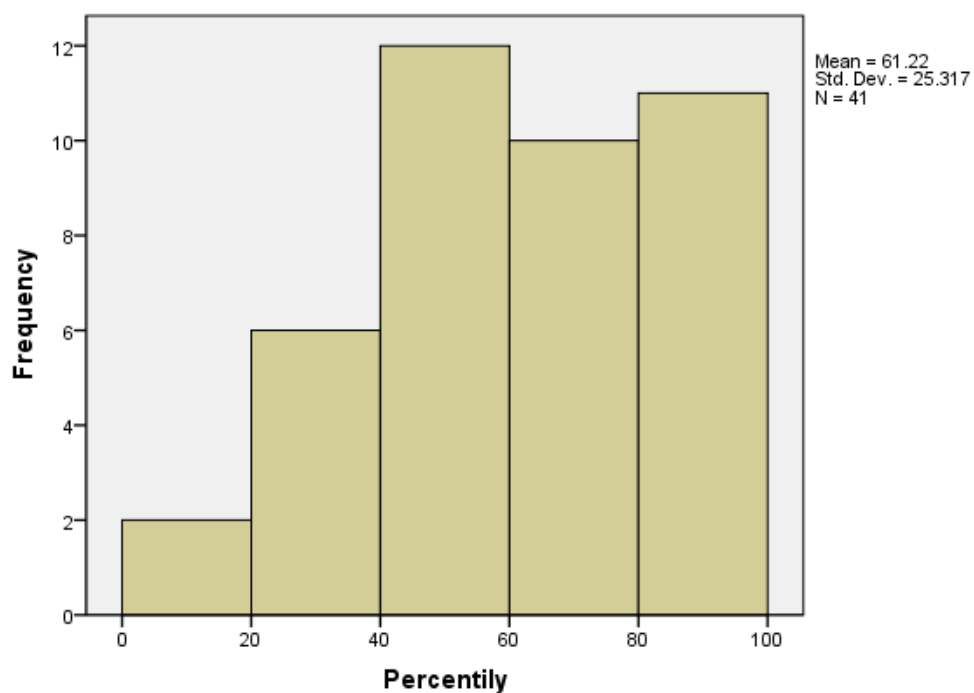
**Percentilové zastoupení pravopisné chybovosti v diktátu u respondentů
nevykazujících dyslektické obtíže**



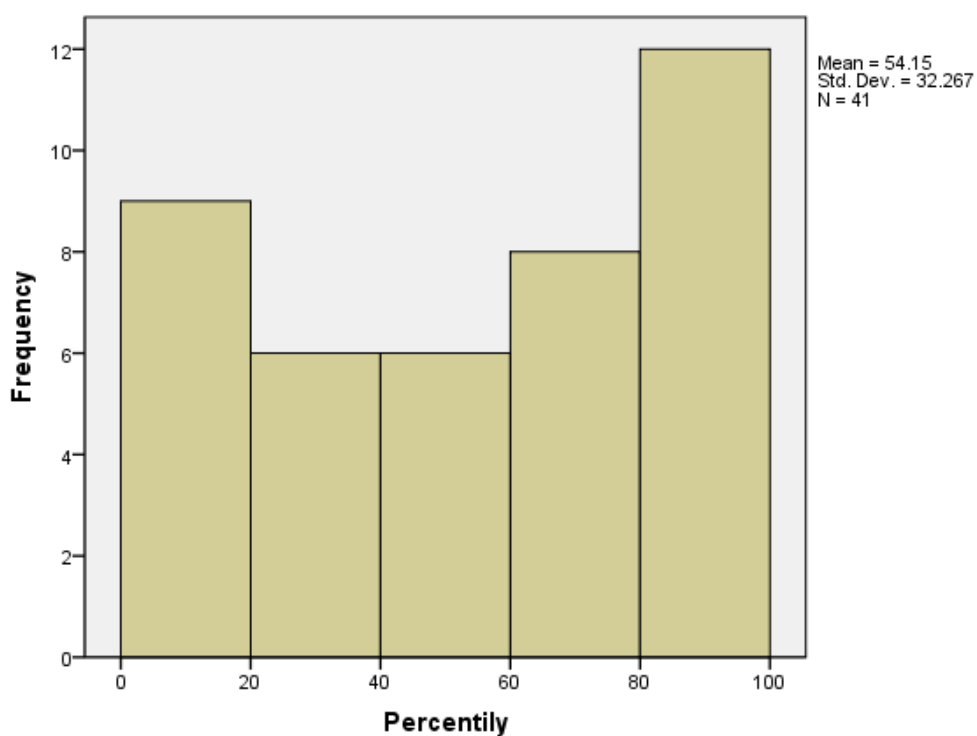
**Percentilové zastoupení specifické chybovosti v diktátu u respondentů
nevykazujících dyslektické obtíže**



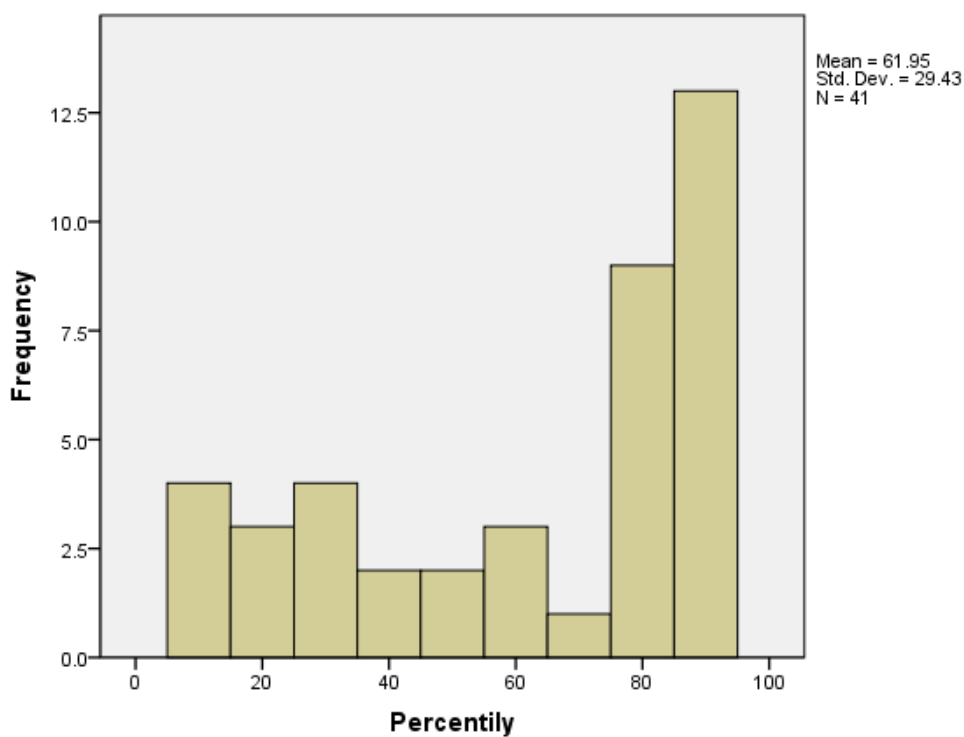
**Percentilové zastoupení celkové chybovosti v pseudoslovném diktátu u
respondentů nevykazujících dyslektické obtíže**



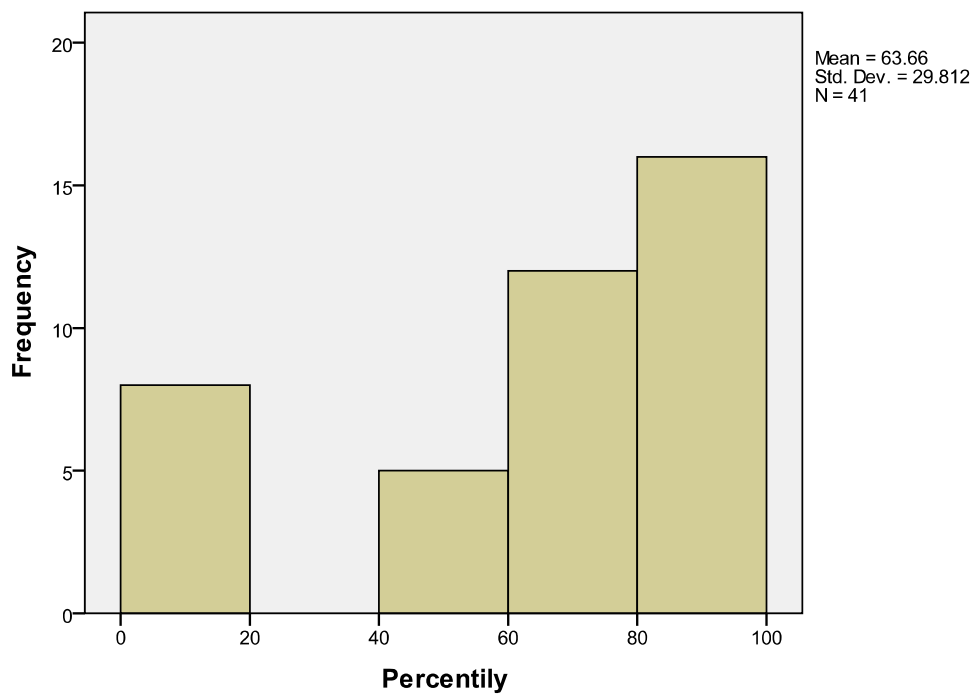
Percentilové zastoupení rychlosti čtení Děvečka u respondentů nevykazujících dyslektické obtíže



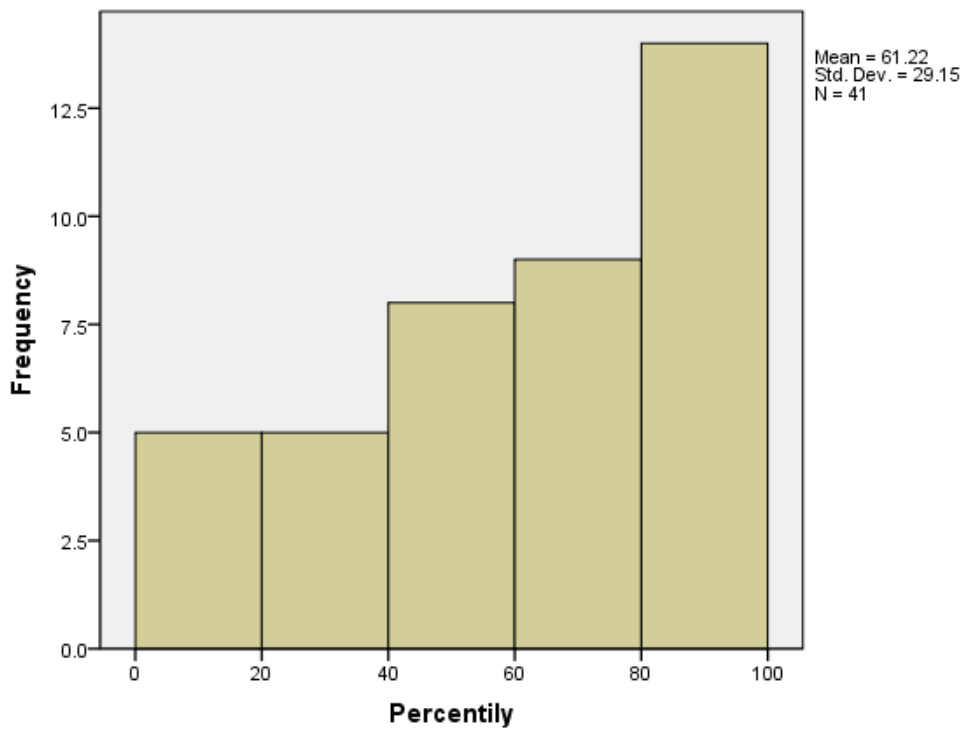
Percentilové zastoupení rychlosti čtení O Krtkovi u respondentů nevykazujících dyslektické obtíže



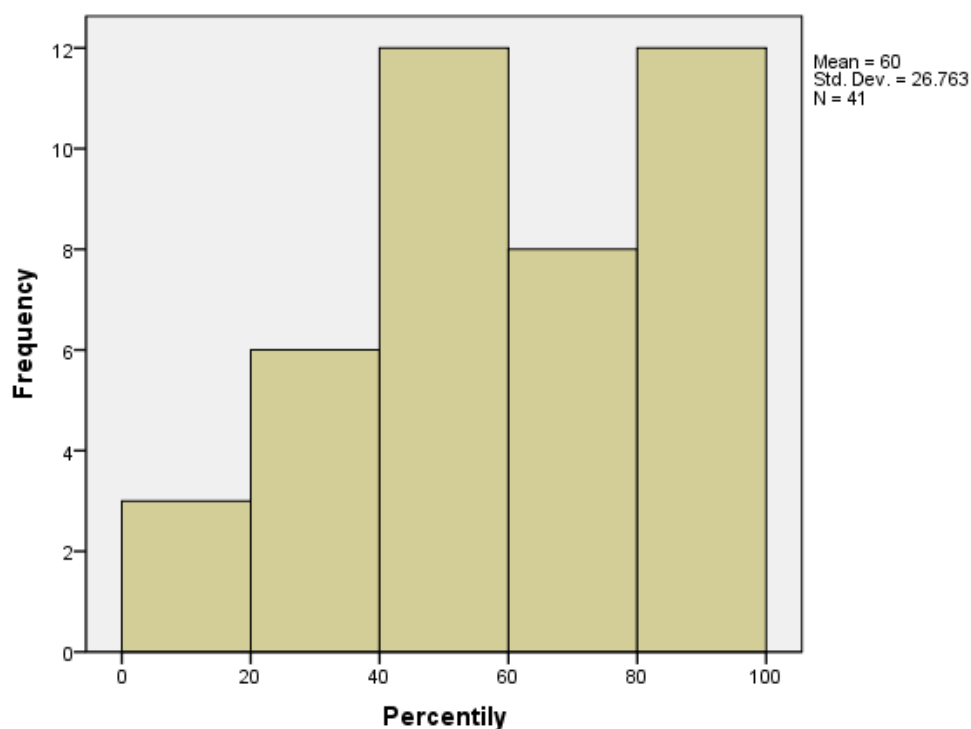
**Percentilové zastoupení chybovosti ve čtení O Krtkovi u respondentů
nevykazujících dyslektické obtíže**



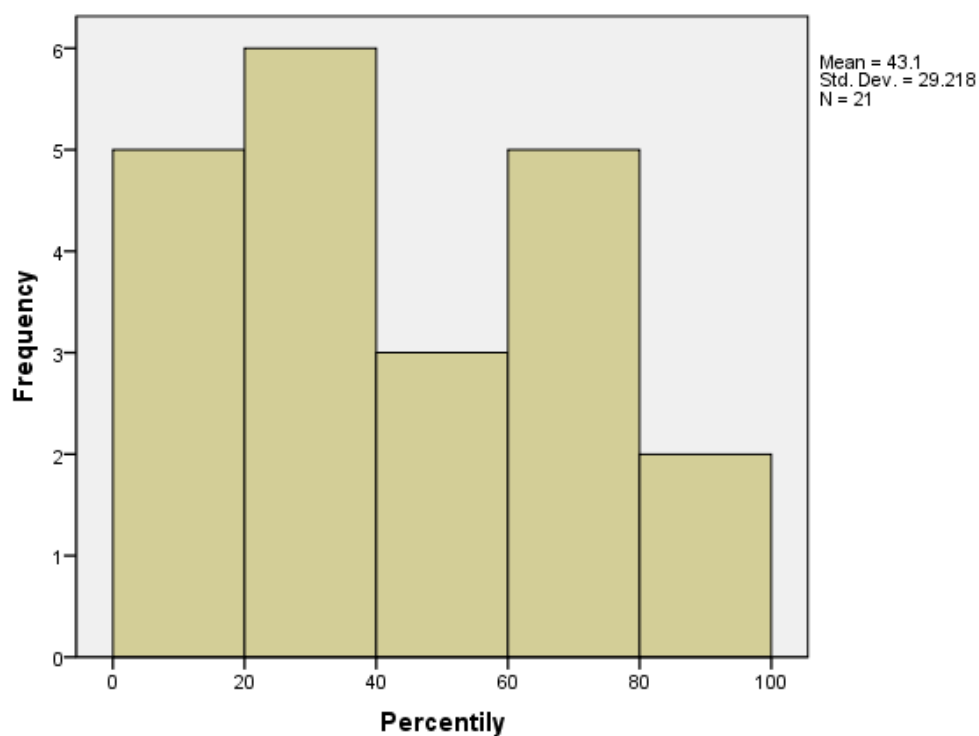
**Percentilové zastoupení rychlosti čtení nesmyslného textu Latyš u respondentů
nevykazujících dyslektické obtíže**



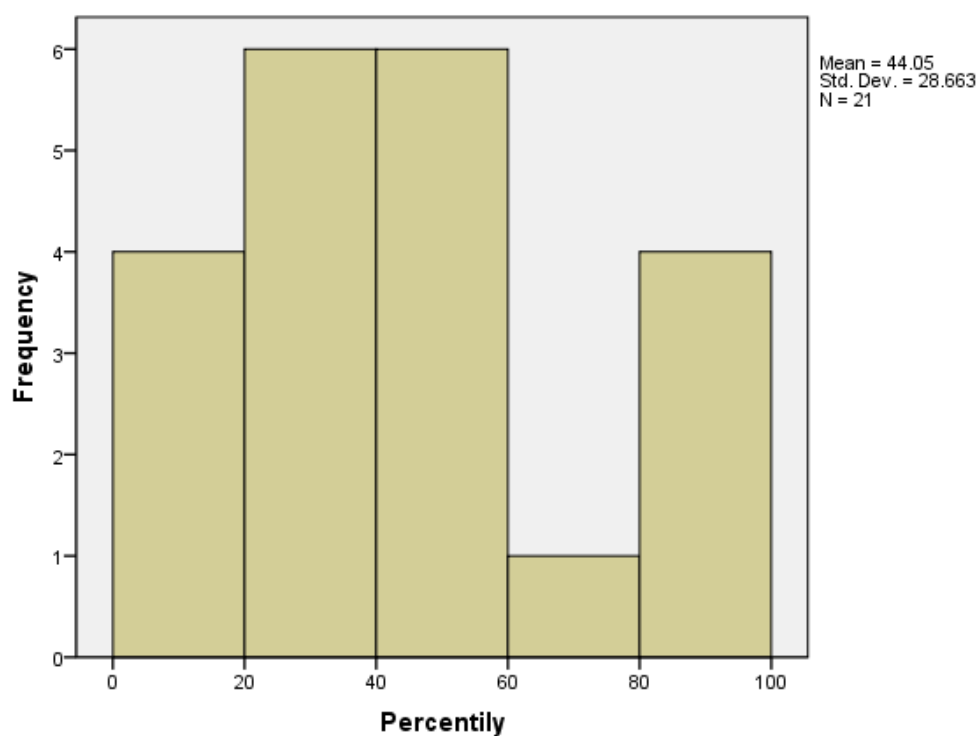
Percentilové zastoupení chybovosti čtení nesmyslného textu Latyš u respondentů nevykazujících dyslektické obtíže



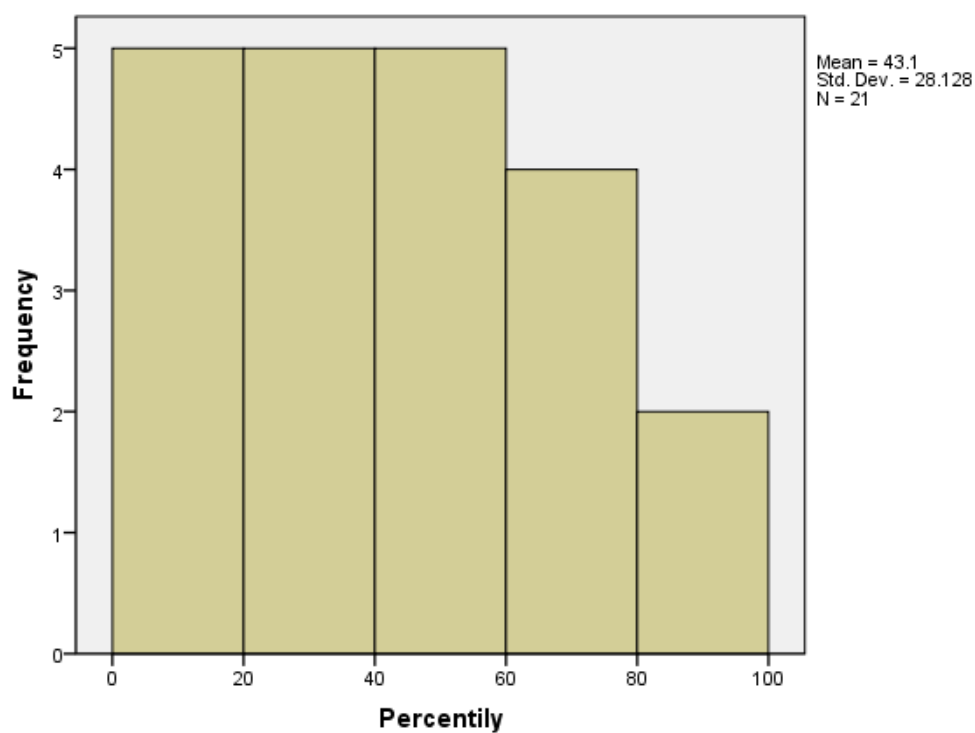
Percentilové zastoupení celkové chybovosti v diktátu u respondentů vykazujících dyslektické obtíže



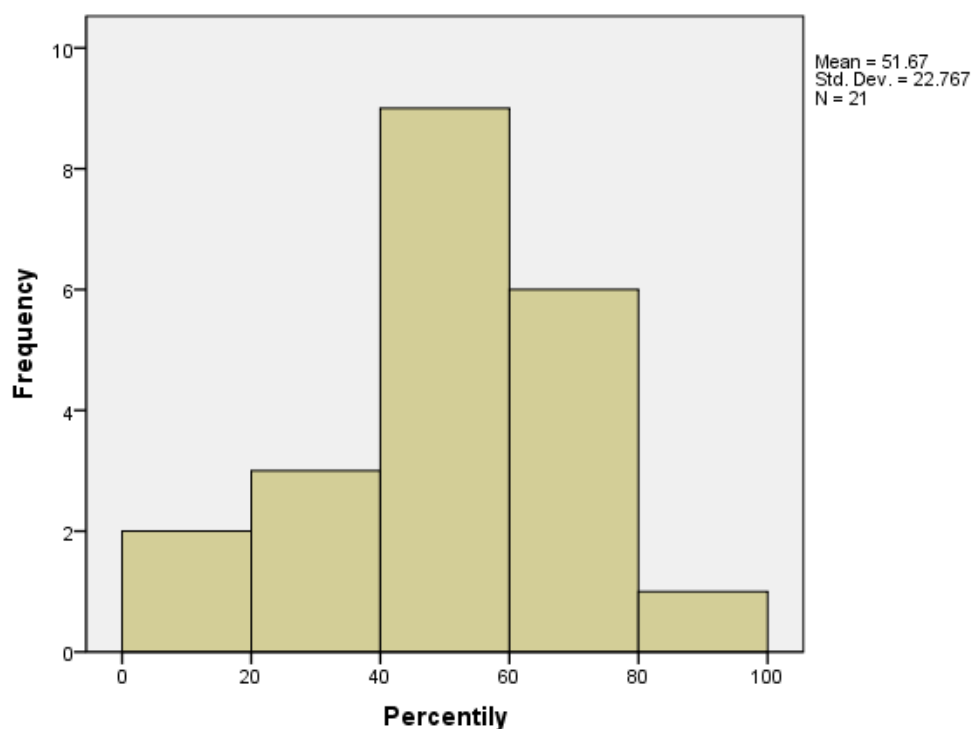
**Percentilové zastoupení pravopisné chybovosti v diktátu u respondentů
vykazujících dyslektické obtíže**



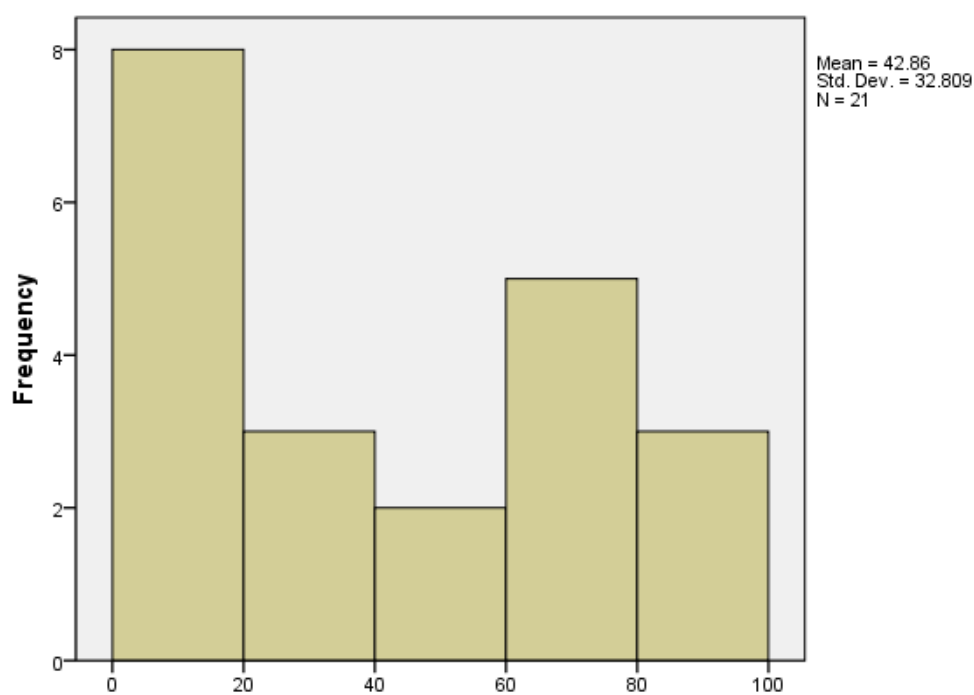
**Percentilové zastoupení specifické chybovosti v diktátu u respondentů
vykazujících dyslektické obtíže**



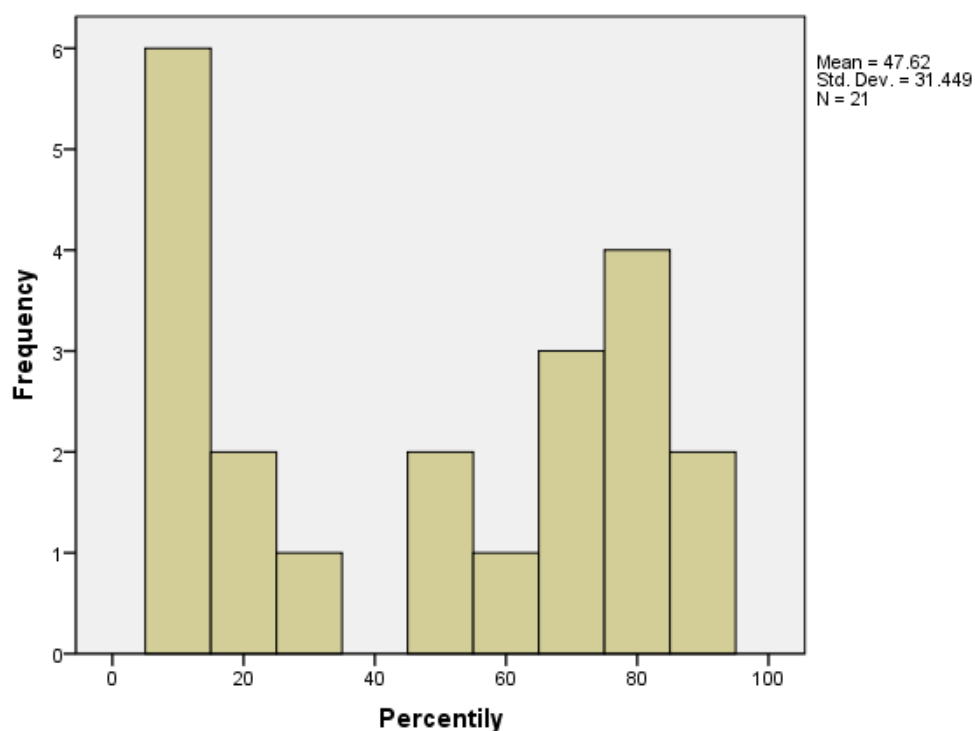
Percentilové zastoupení celkové chybovosti v pseudoslovném diktátu u respondentů vykazujících dyslektické obtíže



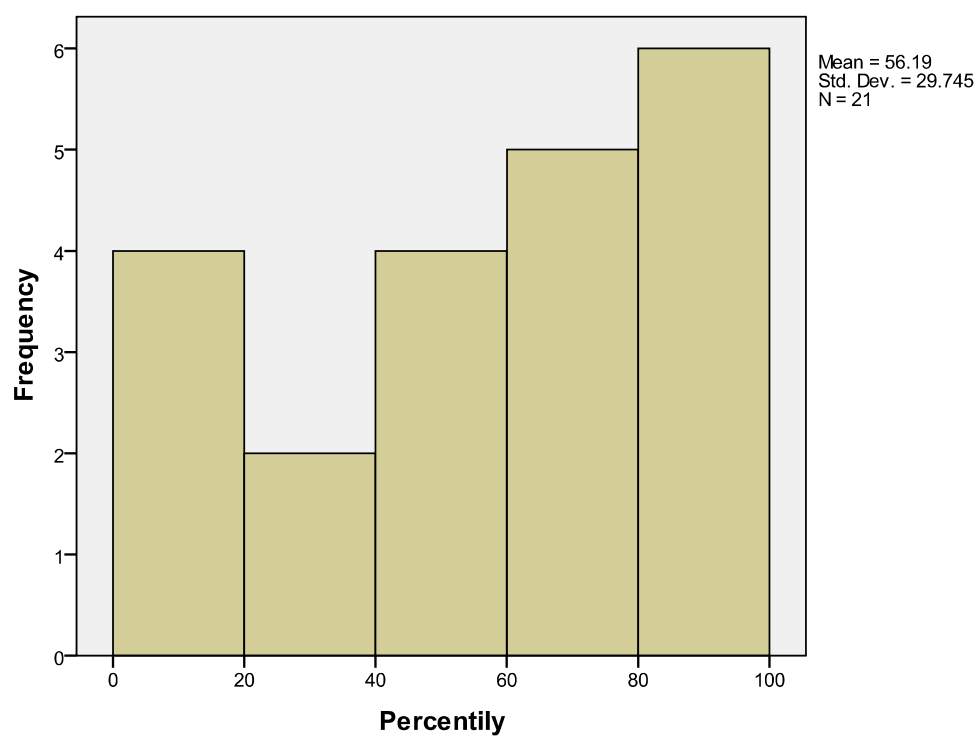
Percentilové zastoupení rychlosti čtení Děvečka u respondentů vykazujících dyslektické obtíže



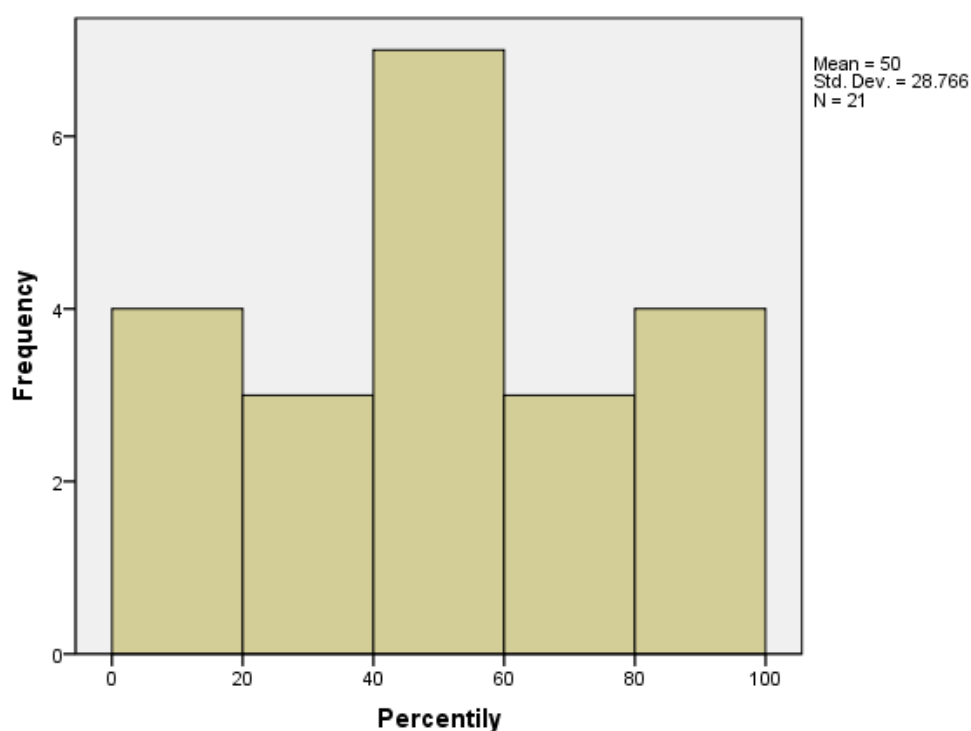
Percentilové zastoupení rychlosti čtení O Krtkovi u respondentů vykazujících dyslektické obtíže



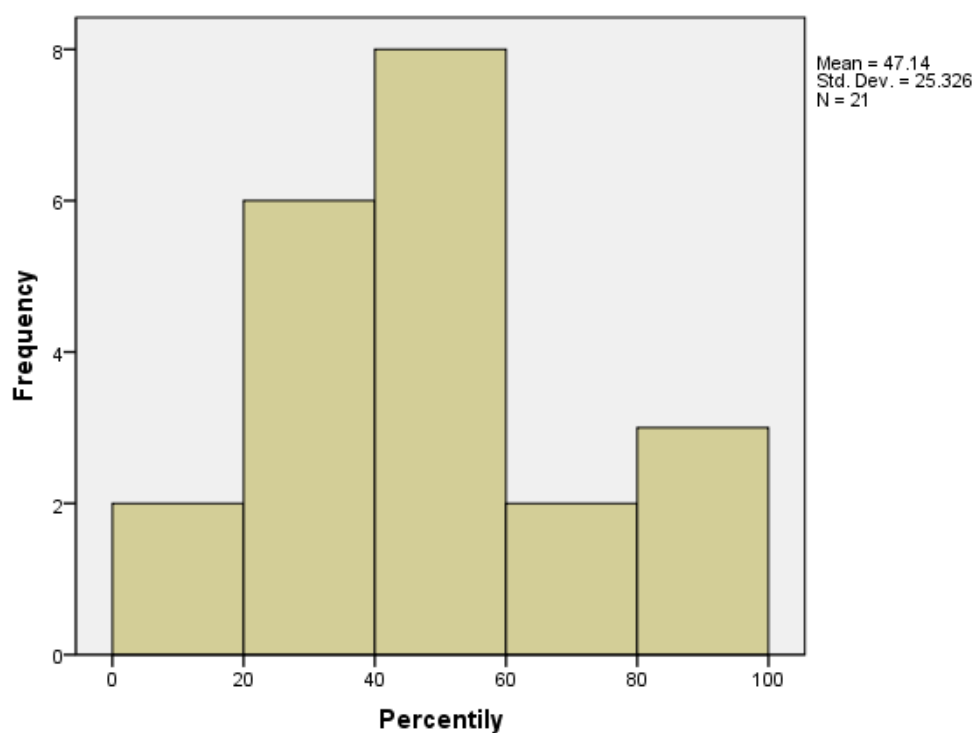
Percentilové zastoupení chybovosti ve čtení O Krtkovi u respondentů vykazujících dyslektické obtíže



**Percentilové zastoupení rychlosti čtení nesmyslného textu Latyš u respondentů
vykazujících dyslektické obtíže**



**Percentilové zastoupení chybovosti čtení nesmyslného textu Latyš u
respondentů vykazujících dyslektické obtíže**



Tab. 14 – Výskyt trestných činů proti životu, zdraví a lidské důstojnosti v sexuální oblasti v závislosti na diagnóze dyslexie

Crosstab

			Diagnóza dyslexie 1		Total
			0	1	
TC1	Ne	Count	29	14	43
		Expected Count	28,4	14,6	43,0
		% within TC1	67,4%	32,6%	100,0%
		Std. Residual	,1	-,1	
	Ano	Count	12	7	19
		Expected Count	12,6	6,4	19,0
		% within TC1	63,2%	36,8%	100,0%
		Std. Residual	-,2	,2	
Total	Count		41	21	62
	Expected Count		41,0	21,0	62,0
	% within TC1		66,1%	33,9%	100,0%

Tab. 15 - Výskyt trestných činů proti majetku a svobodě v závislosti na diagnóze dyslexie

Crosstab

			Diagnóza dyslexie 1		Total
			0	1	
TC2	0	Count	10	5	15
		Expected Count	9,9	5,1	15,0
		% within TC2	66,7%	33,3%	100,0%
		Std. Residual	,0	,0	
	1	Count	31	16	47
		Expected Count	31,1	15,9	47,0
		% within TC2	66,0%	34,0%	100,0%
		Std. Residual	,0	,0	
Total	Count		41	21	62
	Expected Count		41,0	21,0	62,0
	% within TC2		66,1%	33,9%	100,0%

Tab. 16 - Výskyt trestných činů obecně nebezpečných v závislosti na diagnóze dyslexie

Crosstab					
			Diagnóza dyslexie 1		Total
			0	1	
TC3	0	Count	32	16	48
		Expected Count	31,7	16,3	48,0
		% within TC3	66,7%	33,3%	100,0%
		Std. Residual	,0	-,1	
	1	Count	9	5	14
		Expected Count	9,3	4,7	14,0
		% within TC3	64,3%	35,7%	100,0%
		Std. Residual	-,1	,1	
Total	Count		41	21	62
	Expected Count		41,0	21,0	62,0
	% within TC3		66,1%	33,9%	100,0%

Tab. 17 - Výskyt trestných činů proti pořádku ve věcech veřejných v závislosti na diagnóze dyslexie

Crosstab					
			Diagnóza dyslexie 1		Total
			0	1	
TC4	0	Count	33	15	48
		Expected Count	31,7	16,3	48,0
		% within TC4	68,8%	31,3%	100,0%
		Std. Residual	,2	-,3	
	1	Count	8	6	14
		Expected Count	9,3	4,7	14,0
		% within TC4	57,1%	42,9%	100,0%
		Std. Residual	-,4	,6	
Total	Count		41	21	62
	Expected Count		41,0	21,0	62,0
	% within TC4		66,1%	33,9%	100,0%

Tab. 18 - Jednotlivé výsledky z baterie diagnostiky SPU respondentů z kazuistik

Test	Jednotlivé dimenze	Muž X		Muž Y		Muž Z		Muž Ž	
		Percentily dle dosaženého neivvššího vzdělání	Percentil dle dyslektické nonulace	Percentily dle dosaženého neivvššího vzdělání	Percentil dle dyslektické nonulace	Percentily dle dosaženého neivvššího vzdělání	Percentil dle dyslektické nonulace	Percentily dle dosaženého neivvššího vzdělání	Percentil dle dyslektické nonulace
Screeningový dyslektický dotazník		25	75	75	90	10	10	10	10
Diktát procházka lesem	celková chybovost	50	50	25	50	25	50	25	50
	chyby gramatické	50	50	25	25	25	50	25	50
	chyby specifické	25	50	25	50	25	50	10	25
Pseudoslovný diktát vět	chybovost	50	50	75		10	10	10	10
Test zrakového vnímání	správné odpovědi	10	10	10	25	10	10	10	10
	chybovost	50	75	25	50	10	10	10	10
Zkouška tichého čtení - Děvečka rychlost	rychlost	10	25	50	75	25	50	25	50
Zkouška čtení - O Krtkovi - rychlost	rychlost	10	30	50	70	20	40	20	40
	celková chybovost	10	10	50	60	10	30	10	30
Zkouška hlasitého čtení nesmyslného textu – Latyš	rychlost	10	25	90		25	50	25	50
	celková chybovost	50	25	25	25	10	10	10	10
Sluchová analýza		25	25	25	25	10	10	90	90

Sluchová syntéza		75	90	10	25	10	10	10	10
Test fonologické manipulace		25	50	10	10	10	10	10	10
Verbální fluence	N	90		90		10	10	90	
	K	50	75	90		25	25	75	90
	P	75	90	90		25	25	75	90
	celkově	90		90		25	25		
Rapid Naming	Color	25		63		5		25	
	Object	9		5		1		1	
	Digit	25		75		2		50	
	Letter	25		16		1		1	